

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Michal Puk

**Pojetí role vzdělavatele v americké pragmatické filozofii a
teorii edukace**

The Concept of Educator's Role in American Pragmatist Philosophy
and Theory of Education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2015

Vedoucí práce:

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité
prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia
či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....
podpis autora

Abstrakt:

Cílem práce je rozebrat a komentovat obecné a návodné poznatky z pragmatistického přístupu k edukaci pro roli vzdělavatele. V práci jsou shrnuty nejdůležitější myšlenky významných pragmatických filozofů. Poté je představen přístup pragmatismu k edukaci a následuje analýza myšlenek vztahujících se k roli vzdělavatele. Práce našla určitou podobnost mezi pojetím role učitele (dětí) a vzdělavatele (dospělých) u Deweye, Lindemana a Mezirowa. Byly popsány rysy ve kterých se tato pojetí shodují či podobají a v čem se naopak různí. Hlavní ambicí práce je, že v dílech pragmatistů identifikuje důležité myšlenky pro činnost a roli vzdělavatele a uvádí je do souvislostí.

Klíčová slova:

pragmatismus, vzdělávání, vzdělavatel, neopragmatismus, teorie edukace

Abstract:

The purpose of this thesis is to analyze and comment general and exercisable findings of the pragmatist approach to education about educator's role. First, the most important ideas of the pragmatist philosophers are summarized. Next, the approach of pragmatism to education is introduced, and an analysis of the pragmatist thoughts regarding educator's role follows. The thesis has found certain similarity between the concept of school teacher's role and that of adult educator in works of Dewey, Lindeman, and Mezirow. The features, that agree or correspond to each other in these concepts, and conversly those that differ, were described. The main ambition of the thesis is, that it identifies important ideas for educator's role and work, and puts them in context.

Keywords:

pragmatism, education, educator, neopragmatism, theory of education

Obsah

0 Úvod.....	6
1 Pragmatická filozofie.....	8
1.1 Původ a počátky.....	8
1.2 Základní myšlenky pragmatismu.....	9
1.3 Hlavní představitelé a jejich myšlenky.....	10
1.3.1 Charles Sanders Peirce.....	10
1.3.2 William James.....	13
1.3.3 John Dewey.....	15
1.3.4 Richard Rorty.....	17
2 Pragmatická pedagogika.....	20
2.1 Prostředí USA v době vzniku pragmatické pedagogiky.....	20
2.2 Principy pragmatické pedagogiky.....	21
2.3 Uplatnění pragmatické edukace v americkém vzdělávacím systému.....	25
2.4 Kritika pragmatismu v edukaci.....	26
3 Vliv pragmatismu na vybrané teorie vzdělávání dospělých.....	30
3.1 Eduard C. Lindeman.....	30
3.2 Jack Mezirow.....	36
4 Role vzdělavatele v pragmatické filozofii a teorii edukace.....	39
5 Závěr.....	43
6 Soupis bibliografických citací.....	45

0 Úvod

Téma „Pojetí role vzdělavatele v americké pragmatické filozofii a teorii edukace“ jsem si zvolil, protože je mi blízký přístup pragmatismu k filozofii, zaměřený na praktické důsledky ideí, na reálný život a problémy lidí, na jejich prožívání, a odklon od otázek, které nemají vliv na lidské konání.

Na téma pragmatické filozofie a pragmatické teorie edukace již bylo napsáno více prací. Tato si klade oproti nim za cíl navíc ještě zjistit souvislosti mezi dvěma významnými teoretiky v oblasti vzdělávání dospělých (Lindeman a Mezirow) a pragmatickou teorií výchovy a (celoživotního) vzdělávání, se zvláštním zaměřením na roli vzdělavatele.

Cílem práce je především zvážit a analyzovat obecné a návodné poznatky z pragmatistického přístupu k edukaci pro roli vzdělavatele. V českém jazyce není k dispozici studie, která by se zaměřovala přímo na roli učitele v pragmatické pedagogice a zároveň sledovala pojetí role vzdělavatele u jejích pokračovatelů v oblasti vzdělávání dospělých. Aby tento cíl byl dosažen, bude také nutné představit pragmatickou filozofii a pragmatickou teorii edukace, přiblížit kritiku pragmatické teorie edukace, a uvést vybrané teoretiky v oblasti vzdělávání dospělých.

Nejdříve bude probrána filozofie pragmatismu. Kapitola se zaměří na jednotlivé zásadní autory a jejich klíčové myšlenky, doplní i autory neopragmatické. Další kapitola se bude zabývat americkou pragmatickou pedagogikou – a to jak její teorií, tak jejím následným uplatněním v praxi amerického školství. Pro úplnost budou popsány i historické okolnosti a podoba tehdejší společnosti. Ve třetí kapitole budou zmíněni dva z pozdějších, pragmatismu blízkých teoretiků vzdělávání dospělých, konkrétně Lindeman a Mezirow. Lindeman z Deweyova díla a z pragmatismu částečně čerpá a Mezirow má podobné zdroje inspirace, jako pragmatické vzdělávání samotné. Všechno toto bude formou přiblížení a rekonstrukce myšlenek pragmatismu, jejich interpretací a komentováním. A konečně na závěr bude podrobněji rozebrána role vzdělavatele v pojetí pragmatické teorie edukace.

Práce se bude zabývat evropskými protějšky amerických pragmatistů pouze okrajově. Pragmatismus se totiž rozvíjel především ve Spojených státech. Navíc by to neúměrně zvyšovalo rozsah práce. Výjimku tvoří práce Karla Čapka o pragmatismu, ale zde se práce zaměří spíše na to, co psal o amerických pragmatických filozofech, protože ve svém nejvýznamnějším díle o pragmatické filozofii – *Pragmatismus čili Filosofie praktického*

života (1918/2000) – se z větší části věnuje rozboru díla jiných filozofů, spíše než svým vlastním myšlenkám. Z dalších zdrojů bych vyjmenoval především Deweyovu *Demokracii a výchovu*, sbírku *Americká pragmatická pedagogika*, kterou sestavil, přeložil a napsal k ní úvodní studii Singule, a antologii *Pragmatismus* od editorů Mihiny a Višňovského. U kapitoly o Lindemanovi budu čerpat nejvíce z jeho knihy *The Meaning of Adult Education* (Význam vzdělávání dospělých).

V práci budu občas používat termínu edukace (případně odvozená slova jako např. edukační) v případech, kdy původní zdroj přeložený do češtiny uvádí termín výchova. Především tak činím proto, že anglické slovo *education* zahrnuje jak výchovu tak vzdělávání, ale v některých použitých zdrojích bývá přeloženo pouze jako *výchova*. Například v názvu *Democracy and Education* je přeloženo právě pouze jako *výchova* (Demokracie a výchova). Výchovu a vzdělávání je však třeba rozlišovat, zvláště pak v oblasti vzdělávání dospělých, na níž se zaměřuje podstatná část této práce. Samozřejmě budu takto nahrazovat pouze v parafrázích.

1 Pragmatická filozofie

1.1 Původ a počátky

Jak píše Mihina s Višňovským (1998, s. 10–11) doba, kdy se pragmatismus rodil, se označuje jako „Zlatý věk.“ Je to doba od konce občanské války (skončila v roce 1865) do vstupu Spojených států do 1. světové války. Země prochází po válce obnovou, kterou „táhne“ především průmysl a obchod. Průmyslu prospívají nové vynálezy, v této době působí například Thomas Alva Edison. Další významné osobnosti pro průmysl a obchod jsou například Henry Ford (automobilový magnát), John Davison Rockefeller (naftový magnát), Andrew Carnegie (všestranný podnikatel) nebo Frederick Winslow Taylor (významný výzkumník a konzultant, zabývající se podnikovou výkonností). Na závěr dodávají, že označení „Zlatý věk“ se ujalo též u historiků filozofie (Mihina a Višňovský, 1998, s. 10–11).

Není nikterak jednoduché určit jednotlivé filozofické vlivy a míru jejich působení na zakladatele pragmatismu. Višňovský uvádí jako hlavní zdroj pragmatismu specifickou americkou kulturu. V Evropě se sice prý podobné tendence objevovaly také, ale spíše ojediněle. Pragmatismus Višňovský chápe jako určitou syntézu romantismu a naturalismu. Za další, méně významné zdroje pak uvádí řecké sofisty, Francise Bacona, Immanuela Kanta či Johna-Stuarta Milla (Višňovský, 2009, s. 7). Karel Čapek (1918/2000, s. 12–13) uvádí celou řadu dalších zdrojů, dalších autorů, kteří pragmatisty ovlivnili:

... Schiller vidí předchůdce pragmatismu v Protagorovi a sofistech, L. Stein v Sokratovi, Aristotelovi i Rogeru Baconovi, Peirce ve stoících, Schinz v Rousseauovi, jiní v Montaigneovi a Pascalovi, jiní v Humeovi, Benthamovi, Kantovi, Nietzscheovi ... Dle Eislera je pragmatismus příbuzný s Kantovým a Fichtovým idealismem a tvoří most mezi apriorismem a empirismem. Dle Parodiho metoda pragmatismu pochází z romantismu, z de Maistra, Lamennaise, z apologetiky. Dle Berthelota je pragmatismus výsledek evolucionismu (Spencerova, Lamarckova, Darwinova) a příbuzný s Boutrouxovou kontingencí, jež skrze Ravaissona pochází z německé filosofie romantické (Schelling, Schleiermacher a j.); angloamerické jádro pragmatismu pak je pod přímým vlivem anglického utilitarismu (Benthama, J. St. Milla, Spencera), ale obsahuje i zbytky německého idealismu Hegelovského; na W. Jamesa působí Renouvierův indeterminismus; úhrnem pragmatismus je utilitární romantismus. (Čapek, 1918/2000, s. 12–13)

Z toho, že různí autoři spatřují předchůdce pragmatismu v mnoha různých předcházejících směrech, vyplývá, že pragmatismus není zcela převratnou doktrínou, diametrálně odlišnou od předchozích přístupů, ale že podobné tendence se dají vypořádat v průběhu celé historie filozofie. Pragmatismus je však postavil do centra své filozofie a jasně formuloval. Také je patrné, že pragmatismus netvořil úzký názorový proud, ale že sdružoval relativně pestrou paletu různých autorů s různým zaměřením.

Mihina s Višňovským (1998, s. 16–17) uvádějí, že už před formulací myšlenek pragmatismu se jeho budoucí autoři scházeli v – ironicky a vyzývavě pojmenovaném – tzv. Metafyzickém klubu. Jak píše, klub se setkával v letech 1872–1874 na Harvardově univerzitě, pravidelně se schůzí účastnili kromě Charlese Sanderse Peirce a Williama Jamese (hlavních pragmatistických autorů) ještě John Green a Chauncey Wright, někdy se diskuzí zúčastnili i další. Vyjmenovávají, že klub se zaměřoval především na problém metody, řešily se otázky vědy, náboženství a víry. Víra byla chápána členy klubu jako základ pro konání (Mihina a Višňovský, 1998, s. 16–17). Často se zde také diskutovalo o psychologických otázkách, všichni tři klasici pragmatismu, tedy Peirce, James a Dewey, se psychologií velmi intenzivně zabývali (Višňovský, 2009, s. 21).

Počátek filozofického pragmatismu pak bývá spatřován v článku *Jak vyjasnit naše ideje* (How to Make Our Ideas Clear) z roku 1878, který Charles Sanders Peirce publikoval v časopise *Popular Science Monthly*. Sám Peirce však později opouští označení pragmatismus a používá pro svou filozofii pojem *pragmaticism*, především aby se odlišil od „pragmatického radikalismu“ který se staví jako „mladý, silný, mužný“, jako filozofie obrácená k činnosti, k čemuž byl Peirce později ve svém životě již skeptický (Čapek, 1918/2000, s. 10–12).

Termín pragmatismus Peirce v tomto článku ještě nepoužil, začal se pro tuto filozofii používat až po roce 1898 díky Williamu Jamesovi (Hookway, 2015). Rozvoj pragmatismu jako takového tedy nastává až na přelomu 19. a 20. století u Jamese, Johna Deweye, Ferdinanda C. S. Schillera a dalších (Čapek, 1918/2000, s. 12). Dalo by se říci, že Peirce byl zakladatelem pragmatismu, Jamesovi se podařilo rozšířit myšlenky pragmatismu mezi veřejnost a Dewey pragmatismus „aplikoval do téměř všech oblastí filozofie a kultury“ (Višňovský, 1998, s. 316).

1.2 Základní myšlenky pragmatismu

Jak píše Čapek (1918/2000, s. 16–17), pragmatismus v užším slova smyslu je metodou

posuzování pravdivosti a smysluplnosti ideí – pokud mezi dvěma názory není rozdíl v jejich praktických důsledcích, pokud nemají vliv na člověka, pokud svět zůstává stejný v obou případech, pak spor mezi těmito názory postrádá smysl. V tomto užším smyslu používají výraz pragmatismus Peirce a James, jako označení této metody, maximy, zatímco jiní autoři, například Dewey, pak nazývají pragmatismem celou s tím související filozofii (Hookway, 2015).

Višňovský (2009, s. 7) označuje pragmatismus za svým způsobem „anti-filozofii“, protože nechtěl pokračovat v tradici západní filozofie, snažil se o výraznou změnu směřování filozofie. Cílem je pragmatismu „celostní vize světa a řešení praktických problémů lidí, ne pouze čistě akademických problémů filozofů.“ (Višňovský, 2009, s. 8) Rorty (1998a, s. 499) píše o pragmatistickém požadavku aby „se většina filozofických problémů spíš odstranila než vyřešila“.

Tento směr se snažil jít jinou cestou jak v ontologii, tak v epistemologii; v ontologii „mezi materialismem a idealismem“, v epistemologii mezi „racionalismem a empirismem“ (Višňovský, 2009, s. 17). Dle Čapka se podobně jako empirismus pragmatismus spoléhá na fakta. Fakta pojímá poměrně široce, zahrnuje do nich veškeré lidské zkušenosti, tedy ne pouze vědecká fakta, ale např. i potřeby, přání, úmysly (Čapek, 1918/2000, s. 14–15). Tím, že uznává i čistě duševní produkty se zase blíží k racionalismu.

To, že se pragmatismus zaměřuje na praktické důsledky a odmítá některé filozofické otázky, neznamená, že by to byla čistě materialistická, přízemní filozofie, jak by snad napovídalo užívání slov pragmatický, pragmatik, pragmaticky, atp. v běžném jazyce. Zabývá se nejrůznějšími oblastmi lidských zkušeností. Pragmatismus se zamýšlí i nad otázkami souvisejícími s náboženstvím. James (1992, s. 457–479) se zabývá otázkami víry například v přednášce *Vůle věřit*. Dewey v monografii *A Common Faith* (Společná víra) (Višňovský, 1998a, s. 325).

O pragmatické filozofii obecně by bylo možné psát dál, výhodnější ale bude zaměřit se na myšlenky jednotlivých autorů.

1.3 Hlavní představitelé a jejich myšlenky

1.3.1 Charles Sanders Peirce

Peirce se kromě filozofie věnoval i vědě (chemie, matematika, astronomie, logika), což se promítalo i na jeho přístup k filozofii, kterou hodlal povýšit „na vědeckou bázi“ (Mihina, 1998a, s. 54–55). Největší zásluhu na šíření jeho myšlenek má William James

– Peirce se totiž sám choval velmi nekonformně, výstředně, často vytvářel nové termíny založené na řečtině, jako např. tychismus, agapismus, synechismus, atd., a navíc psal poměrně kostrbatě (Mihina, 1998a, s. 53–54).

Jak bylo už napsáno výše, Peirce se od pragmatismu později výslovně distancoval. Nezměnil výrazně svá přesvědčení, spíše pragmatismus směřoval v té době poněkud jinam než jeho vlastní filozofie. Například Višňovský (2009, s. 16) píše, že Peirce nesouhlasil s Jamesovým posunem „od objektivity k subjektivitě a od vědy k víře“.

Mihina říká, že Peircovi vyšla za jeho života jediná samostatná kniha, a to *Fotometrcké výzkumy*. Vypočítává ale, že po něm ovšem zůstalo celkem přes sto tisíc rukopisných stran věnujících se nejrozličnějším tématům – tvoří je nejrozličnější články, zprávy pro Ústav pro geodetický výzkum Spojených států a často nedokončené úvahy. Všechny byly postupně vydány v *Sebraných spisech* (Mihina, 1998a, s. 55–57).

Pro pragmatismus jako filozofický směr je velmi důležitý Peircův článek *Jak vyjasnit naše ideje*. Jak již zde bylo zmíněno, tento článek z roku 1878 se stal zakládajícím dokumentem americké pragmatické filozofie. Peirce (1998a, s. 74–90) se v tomto článku zabývá pojmy jasnosti a zřetelnosti ideje, pojmy reality a pravdy. Zaobírá se například uměle rozdílnými pojmy, které se ovšem liší skutečně pouze v jazykové rovině, nikoli v tom, jaké ideje označují.

Napřed Peirce rozebírá jasnost a zřetelnost ideje, které tvoří jeden ze základních pilířů logiky. Rozdíl mezi jasnými a nejasnými pojmy podle něj spočívá v existenci možnosti záměny s jiným pojmem. Jasnou ideu je „možné vždy rozpoznat bez jakékoliv záměny s jinou“. Zřetelná idea „neobsahuje nic, co není jasné“, a vždy existuje její přesná a abstraktní definice. Peirce ovšem tehdejší koncepci jasnosti a zřetelnosti považuje za zastaralou a nedostačující a volá po její modernizaci (Peirce, 1998a, s. 74–76).

Krátce se zamýšlí nad důležitostí jasnosti myšlenek. Jasnost idejí je pro něj u jedince důležitější než jejich množství. Člověk může promrhat roky, pokud se hodlá věnovat nějaké myšlence, která nemá význam, která je tak nejasná a „tak nesmyslná, že nemůže být ani úplně nesprávná“ (Peirce, 1998a, s. 76–77). Zde ukazuje, jak je téma tohoto článku důležité pro život každého jedince.

Peirce říká, že člověk myslí za účelem dosažení víry. Pokračuje, že na začátku myšlení stojí pochybnost a myšlení pak tvoří sled po sobě jdoucích pocitů. Avšak ne každý sled

pocitů je myšlením. Myšlení je pro Peirce výraz vyhrazený pouze pro proces, který vede k přesvědčení, víře. Víru definuje jako uvědomovanou věc, která „uspokojuje pochybnost“ a vytváří zvyk. Uplatnění zvyku často přináší další pochybnost a tak začíná další myšlení. Víra vytváří pravidlo pro konání, neboli zvyk, a pokud se víry neliší v tom, jaké zvyky vytvářejí, nejedná se o rozdílné víry, i když mohou být jinak vyjádřené nebo různě uvědomované (Peirce, 1998a, s. 77–79). „Nesprávné rozlišování nadělá stejně škody jako záměna skutečně rozdílných věr.“ (Peirce, 1998a, s. 80) Rozdíl mezi vírami pro něj spočívá ve zvycích a zvyky se vyznačují časem a způsobem konání. Z toho vyvozuje:

Pokud jde o čas, každý stimul k činnosti je odvozený z percepce. V případě *způsobu* je jediným cílem konání dosažení určitého smyslového výsledku. Dospíváme tak k tomu, co je hmatatelné a potenciálně praktické, jako k jádru každého skutečného rozdílu v myšlení, nezávisle na jeho hloubce. (Peirce, 1998a, s. 81; kurziva v originále)

To je ono pragmatické posuzování jasnosti ideje, zda se liší ve svých praktických důsledcích, či nikoli. Přesná formulace nejvyššího stupně jasnosti pak následuje: „Zvažme, jaké možné představitelné praktické důsledky by mohl mít určitý pojem. Naše představa těchto důsledků je potom naším úplným pojmem tohoto objektu.“ (Peirce, 1998a, s. 82) Toto je znění oné pragmatické maximy, pragmatické metody, ke které se pak Peirce, James a další pragmatici opakovaně vraceli (Hookway, 2013). Peirce (1998c, s. 121–122) ji později označuje za přesnou definici pragmatické doktríny a praktikování této instrukce má vést k výrazné redukci filozofických problémů.

Dále v článku uvádí Peirce (1998a, s. 82–86) několik příkladů. Zabývá se například tvrdostí, hmotností, silou a realitou. Reálné zpočátku definuje „... jako to, čehož znaky nezávisejí na tom, co si kdo může o něm myslet.“ (Peirce, 1998a, s. 86) Proti realitě pak stojí fikce. Zde se Peirce dotýká i problému pravdivosti, rozlišení víry v reálnou věc, tedy pravdivé víry, od víry ve fikci. Tvrdí, že někteří lidé používají slovo pravda pro své zatvrzelé přesvědčení o určité věci a že tento přístup byl častý ve středověku. Diskuze byla prý tehdy brána jako souboj o prosazení jedné ideje proti druhé. Dál píše, že později převládla metoda autority a pravdou se stala katolická víra, vše se s ní muselo uvést do souladu. Od doby Descarta se situace zlepšila, ale stále se mnoho filozofů věnuje spíše tomu, aby uvedli věci do souladu se svým systémem, než zjišťování faktů (Peirce, 1998a, s. 86–88).

Vědeckým zkoumáním je, jak říká, možné dopracovat se k různým výsledkům, ale

s tím, jak výzkum pokračuje, se výsledky blíží k určité hodnotě. Tato hodnota je předurčená a nezměnitelná. „Názor, který je osudem předurčený ke konečné dohodě všech účastníků výzkumu, je tím, co máme na mysli, když hovoříme o pravdě. Objekt zachycený v tomto názoru, je reálný. To je způsob, jak vysvětlují realitu.“ (Peirce, 1998a, s. 88) Je možno předpokládat, že odpověď na jakoukoli položenou otázku s jasným smyslem lze při dostatečně dlouhém výzkumu nakonec získat (Peirce, 1998a, s. 89). Pravda je tedy na člověku nezávislá, vnější, většina tvrzení se k ní pouze přibližuje a těžko jde prohlásit nějaké tvrzení za definitivní pravdu. Tolik tedy k Jak vyjasnit naše ideje.

Peirce (1998b, s. 91–95) rozlišoval ve fenomenologii tři kategorie a sice prvost, druhost a třetost. „Jsou bytím pozitivní kvalitativní možnosti, bytím skutečného faktu a bytím zákona, podle kterého se budou řídit fakta v budoucnosti.“ (Peirce, 1998b, s. 92) Jedná se o tři druhy bytí idejí, nebo spíše přesněji faneronů, jak je Peirce označoval, aby měl obecnější pojem pro vše, co se nějak nachází v mysli. Prvost obsahuje kvality jevů, například „červené, trpké, únavné, těžké, srdcervoucí, vznešené“, nepotřebují vliv na jiné věci, existují v možnosti a mohou se materializovat, ale nemusí. Druhost představuje fakta. Fakta jsou „surová“, „nepřikrášlená“, spočívají ve vztahu dvou věcí navzájem, člověk je vnímá jako realitu. Také se týkají materiálních objektů. Třetost obsahuje zákony, zobecnění faktů, vztahuje se na budoucí možné jevy. Peirce tyto kategorie míní obecně, bez ohledu na pravdivost, shodu s vnějším světem (Peirce, 1998b, s. 91–95).

Peircův příspěvek k edukaci je spíše nepřímý. Jak píše Semetsky (2005, s. 153–156) různí autoři vidí Peircův přínos pro edukaci například v jeho pojetí zkoumání jako základní lidské aktivity, která není vyhrazená jen pro specialisty; má tedy být pěstováno uvažování, ne pouze předávání hotové vědomosti. To ovšem, jak se uvádí dále, nesmí vést k přehnané subjektivitě. Přidává, že aby vzdělavatel mohl vyučovat metody zkoumání, měl by se je co nejlépe naučit. Podstatné je též jeho chápání poznání, které je reprezentací, subjektivní interpretací, ne přesným zobrazením reality, a též pragmatická maxima, která přiřazuje význam idejím (Semetsky, 2005, s. 153–156).

1.3.2 William James

Čapek tvrdí, že James nestaví svou filozofii jako ucelený systém souvisejících teorií. V jeho filozofii spatřuje především moralismus. „Jádrem moralismu Jamesova je: udělati svou věc na světě co možná nejlépe.“ (Čapek, 1918/2000, s. 56) James viděl pragmatickou

maximu spíše jako metodu posuzování metafyzických tvrzení, oproti Peircovi, který ji považoval především za nástroj vědy (Hookway, 2013).

Kromě filozofie se William James zabýval velmi významně též psychologií. James odmítl tehdy významné psychologické směry – konkrétně strukturalismus a asocianismus – a rozvíjel koncepci novou, která dostala název funkcionalismus (Višňovský, 2009, s. 23). Jeho nejznámějším dílem jsou *Principy psychologie*, které vyšly roku 1890; na psychologii také založil svou verzi pragmatismu (Mihina, 1998b, s. 175).

Shrnutím jeho filozofie je osm přednášek z roku 1907, které souborně vyšly později pod názvem *Pragmatismus. Nové jméno pro některé staré způsoby myšlení*. – jedná se o zřejmě nejznámější dílo pragmatické filozofie (Mihina, 1998b, s. 179).

Sám William James (1998, s. 222) označoval „svůj světonázor“ jako „radikální empirismus“. Obyčejný empirismus svým zaměřením pouze na průkazná fakta stojí v protikladu k racionalismu zdůrazňujícímu abstraktní, rozumové poznání. James však říká, že tradiční empirismus rozděluje realitu na části, nedokáže se zaměřit na celek, na „univerzálie“, které pak nutně vidí jen jako umělý konstrukt. Má podle něj tendenci vzdávat se kvůli tomu i vztahů mezi jednotlivými věcmi. Radikální empirismus podle Jamese znamená, že se člověk musí vyvarovat zakládání své filozofie na všem, co není přímým produktem zkušeností. Říká ale, že oproti tradičnímu empirismu nesmí také žádný prvek, který je produktem zkušenosti, vyloučit. James do zkušenosti počítá i vztahy mezi předměty, protože jsou jako reálné zakoušeny (James, 1998, s. 222). James tedy počítá pojem zkušenosti širěji než jak je u tradičního empirismu zvykem.

James (1998, s. 223) dále tvrdí, že racionalismus logicky doplňoval a usměrňoval empirismus, ale radikální empirismus si vystačí sám. Radikálním empirismem se James zabýval v Esejích o radikálním empirismu, které vyšly po částech v letech 1903–1904, později také jako samostatné dílo (Mihina, 1998b, s. 178).

Jak píše Čapek (1918/2000, s. 13–14), bývá pragmatismus kritizován jako „filosofie dolaru“, „nizký systém“, „filosofie inženýrů, obchodníků a bursiánů“. Z toho by se dalo nově vyjádřit, že bývá zkráceně spatřován, jako filozofie směřování k co největšímu hmotnému prospěchu. Ale jak je vidět například na přednášce *Vůle věřit* z roku 1896, kde se James zabývá otázkou oprávněnosti víry, zdaleka ne vždy byly zájmy pragmatistů čistě materialistické a prospěchářské.

James (1992, s. 457) v úvodu k této přednášce říká, že jeho studenti po zvládnutí logiky většinou považovali jeho stanovisko o oprávněnosti svobodného výběru víry za nefilozofické, a proto se ho zde snaží osvětlit. James stejně jako víru také zcela neztrácuje možnost vybrat si nevíru, vyčkávat jestli někdy bude dostatek důkazů, aby člověk mohl něco označit za definitivní pravdu (James, 1992, s. 478).

Jeho přínos pro edukaci spočívá jednak v jeho přínosu psychologii a v její popularizaci, přednášel na téma psychologie studentům pedagogiky, tyto přednášky pak vydal ve sbírce *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals* (Přednášky učitelům o psychologii a studentům o některých životních ideálech, poprvé vyšlo v roce 1899; viz James, 1992). Jak píše Baldwin, psychologie a teorie edukace jsou v jeho díle těsně provázané. Psychologii nepovažoval za všelék pro učitele, spíše za užitečnou pomoc, která pomůže vyhnout se určitým chybám a omylům, pochopit mechanismus učení, zvýšit zájem o látku, vyzdvihnout určité metody a principy (Baldwin, 1911, s. 374). Psychologie podle Jamese nemůže sloužit jako jediný zdroj, z kterého by se odvodily přesné vyučovací metody a programy. Jak uvádí, vyučování je umění, psychologie je pouze věda, která tvoří rámec tohoto umění. Věda může pouze navést ke správnému vyučování, usnadnit ho, ale může existovat více správných způsobů úspěšného vyučování, které se drží daného rámce (James, 1992, s. 717).

Zastává, jak napsal Baldwin, biologizující postoj, že rozum je nástrojem adaptace k vnějšímu světu (toto stanovisko bude později v práci rozvedeno) a „Edukace je organizace získaných zvyků k jednání a tendencí k chování.“ (Baldwin, 1911, s. 375) James (1992) říká, že pozornost je občas nezbytné vzbudit i externími aktivizujícími prostředky jako např. necháváním doplňovat chybějící slova ve výkladu, změnou pozice, požadováním odpovědi atd., ale hlavně by měla být pozornost udržována pomocí učiva samého. Zdůrazňuje, že učivo se především musí měnit, rozvíjet, vykazovat změnu, nové aspekty, nebýt příliš monotónní. Také by podle něj mělo být blízké něčemu, čím se žák sám od sebe už zabývá. Abstraktní má být vysvětleno na příkladech, neznámé na analogii se známým, učivo se dá doplnit příběhy a může se uvést konkrétní osobní užitek, který ze zvládnutí učiva plyne (James, 1992, s. 771–778).

1.3.3 John Dewey

John Dewey je jedním ze zakladatelů pragmatismu a jeho specifická verze se jmenuje

„instrumentalismus“ (Višňovský, 2009, s. 77). Kvůli příliš materialistickému nádechu slova „instrumentalismus“ používá později výraz „experimentalismus“ (Singule, 1991, s. 28).

John Dewey byl velmi výrazně ovlivněn Darwinismem. Čapek (1918/2000, s. 32) k tomu napsal, že Dewey vnímá Darwina jako výrazný filozofický mezník. Od Charlese Darwina se již filozofie nesnaží nalézt konečnou příčinu či cíl, ale zaměřuje se na specifické podmínky, na probíhající změny (Čapek, 1918/2000, s. 32). Další důležité zdroje inspirace jsou filozofie Hegelova a především Jamesova (Višňovský, 2009, s. 77–78).

John Dewey byl často uváděný jako „filozof demokracie“, Dewey však demokracii nemínil jenom formální podobu vlády, ale celý aktivní demokratický způsob života (Višňovský, 2009, s. 123–124). Usiloval o rekonstrukci liberalismu (viz Dewey, 2001). Klasický liberalismus se zaměřoval na zvyšování svobody jednotlivce a minimalizaci státu, Dewey naproti usiluje o rovnováhu mezi jedincem a komunitou; je možno jej pokládat za jednoho z tvůrců koncepce „participativní demokracie“, byť toto sousloví sám neužíval (Višňovský, 2009, s. 125–126). Například v politologické eseji *Veřejnost a její problémy* píše o důležité roli místní komunity: „Zla, která se nekriticky a bez rozlišení připisují industrialismu a demokracii by při větší inteligenci mohla odkazovat na narušení a rozklad místních komunit. ... Demokracie se musí začínat doma a jejím domovem je sousedská komunita.“ (Dewey, 2001, s. 203, 204) Sám byl také činný v mnoha organizacích, např. založil a vedl Americkou psychologickou asociaci, byl politickým aktivistou, zasazoval se například o volební práva žen či o školské reformy (Višňovský, 2009, s. 77).

Shusterman k tomu napsal, že Dewey opustil osvícenské ontologické zdůvodnění liberalismu, který pokládal svobodu za přirozené právo odvozené od Bohem či přírodou daného rozumu, jenž ke svému projevení nutně potřebuje svobodu volby. Dewey odmítal takový věčný princip, protože svět je proměnlivý, a místo toho zdůvodňoval vhodnost liberální demokracie lidskými potřebami spotřeby, osobnostního růstu, seberealizace a komunity, k jejichž zabezpečení je nezbytná spolupráce mezi lidmi (Shusterman, 1994, s. 393–394).

Jak píše Višňovský, dlouho byl Dewey kritizován za „pragmatickou přizemnost“, za to že se uceleně nevyjádřil k tématům jako náboženství, umění či hodnoty. To se změnilo v roce 1934, kdy vydal dvě díla, jedno s tematikou umění a druhé na téma náboženství

(Višňovský, 1998a, s. 325). Velmi významný byl Deweyův přínos v oblasti výchovy a vzdělávání. O tom bude pojednáno v dalších kapitolách této práce.

1.3.4 Richard Rorty

Než se práce zaměří na tohoto nejvýznamnějšího autora neopragmatismu, bylo by na místě zmínit další pragmatisty a souvislost mezi klasickým pragmatismem a neopragmatismem. Mihina s Višňovským z dalších představitelů klasického pragmatismu uvádějí především Georga Herberta Meada a Clarence Irvinga Lewise. Z evropských protějšků amerických pragmatistů pak jako nejvýznamnější jmenují oxfordského profesora Ferdinanda Canninga Scotta Schillera a Giovanni Papiniho (Mihina a Višňovský, 1998, s. 15–16).

Schiller zakládá svůj pragmatismus spíše na vůli než – jak to platilo u autorů z minulých částí – na zkušenosti (Čapek, 1918/2000, s. 40). Na každou otázku existuje vícero možných odpovědí, člověk mezi nimi volí podle toho, co se hodí jeho účelům, co se mu líbí; veškerá pravda je zvolená, je jen jednou z možností a podobně jako pro Protágora je i pro Schillera člověk „měrou všech věcí“ (Čapek, 1918/2000, s. 40–41).

Jak píše Mihina a Višňovský, pragmatismus byl na počátku 20. stol. nejvlivnějším filozofickým směrem v USA, ale nikdy se zde nestal „jedinou a výlučnou filozofií“, ve Spojených státech měly vždy vliv různé filozofické směry, ať už domácí či zahraniční, především evropské. Ale po 2. světové válce, v 50. až 70. letech, se pragmatismus prý dostal až na samý okraj společenského zájmu. Někteří významní filozofové této doby sice jsou pragmatismu blízcí, ale přímo mezi pragmatisty je nelze „jednoznačně zařadit“. Hlavní zásluhu na obnovení zájmu o pragmatismus má pak podle nich Richard Rorty. Jeho nejvýznamnější dílo – *Filozofie a zrcadlo přírody* – vyšlo v roce 1979 (Mihina a Višňovský, 1998, s. 20–23). Slovenský překlad byl vydán v roce 2000, český v roce 2011.

Višňovský uvádí dvě linie neopragmatismu. Jednak je to rortyovská linie, která vychází z analytické filozofie a Višňovský ji nazývá „postanalytickým pragmatismem“. Druhý proud současného pragmatismu se věnuje jistému novému objevování a interpretaci klasického pragmatismu a sám sebe staví proti rortyovské linii. Tomuto proudu říká „neoklasický pragmatismus“ (Višňovský, 2009, s. 137). Mezi „současné nejvýznamnější a nejvěrnější“ představitele pragmatismu patří např. Richard J. Bernstein, Hilary W. Putnam, Joseph Margolis a Larry A. Hickman (Šíp, 2008, s. 12). Jak patrně, pragmatismus se

neskončil s klasickými pragmatickými autory, Peircem, Jamesem a Deweyem, ale pokračuje dále a je rozvíjen i současnými autory. Nyní už bude pojednáno o Rortym.

K zdrojům Rortyovy filozofie uvádí Višňovský (1998b, s. 487–490) jako nejpodstatnější Heideggera, Wittgensteina a Deweye, které Rorty sám považuje za nejdůležitější filozofy 20. století. Ustavičně usiluje o změnu tématu a zaměření filozofie. Oproti jiným pragmatistům, kteří upozorňují na důležitost zkušeností, zdůrazňuje Rorty roli jazyka (Višňovský, 1998b, s. 487–490). Jak píše Šíp, vztah člověka a světa nelze podle Rorty kvůli jejich provázanosti a závislosti přesně vyjádřit. Pro klasické pragmatisty byla prý zkušenost prostředkem jak se tomuto vyjádření přiblížit. Pro post-analytické pragmatisty, mezi něž Rorty patří, je tímto prostředkem jazyk, který se dá uchopit snáze než zkušenost (Šíp, 2008, s. 94–95).

Podle Rorty se celá filozofie pokouší dosáhnout nedosažitelných cílů a ideálů, které nejspíš neexistují, v Rortyově optice není možné dosáhnout intelektuální dokonalosti, platónského ideálu skutečného poznání (Višňovský, 1998b, s. 494). „Proti tomu klade Rorty spolu s Deweyem demokratickou komunitu, v které nikdo nemá takové ambice a namísto absolutistických zaklínadel se člověk spoléhá pouze na člověka, na jeho solidaritu, toleranci a soucit s utrpením.“ (Višňovský, 1998b, s. 494)

Shusterman napsal, že Rorty zastává konzervativnější stanoviska než Dewey ohledně demokracie. Zatímco Dewey prý volal po radikální změně, sociálních reformách a větší participaci, Rorty hájí soudobou americkou demokracii a kapitalismus, které stačí jen drobně upravit. Vysvětluje, že Rorty svobodu definuje negativně, jako nepřítomnost zásahů, Dewey pozitivně, jako aktivní vytváření podmínek pro skutečnou, ne pouze formální svobodu. U Rorty je mnohem ostřejší rozdělení soukromého a veřejného života, u Deweye byla snaha tyto sféry přemostit a usnadnit tak větší participaci (Shusterman, 1994, s. 391–405).

Rorty se ovšem pokládá za pokračovatele Deweyova liberalismu (Shusterman, 1994, s. 391). Z velké části se shodují v cílech i způsobech, posunul se ovšem důraz (Nyíró, 2013, s. 98). Rorty se navíc nepokouší potřebu demokracie filozoficky podložit, odmítá filozofické ospravedlňování jakékoli politiky (Shusterman, 1994, s. 393–394).

K jeho názorům na edukaci říká Nyíró (2013, s. 97–98) že podle Rortyho má edukace dva rozdílné, částečně i konfliktní cíle. Jmenuje jednak socializaci, tedy začlenění člověka do společnosti, a jednak rozvoj jeho individuality. Pro různý věk je prý třeba různého

přístupu k edukaci. Rorty oproti Deweymu klade menší důraz na kooperaci a nezavrhne individualismus (Nyírő, 2013, s. 97–98).

2 Pragmatická pedagogika

Pragmatismus ve výchově a vzdělávání, resp. v oblasti edukace se rozvíjí v kontrastu oproti tehdejšímu pojetí pedagogiky, snaží se od základů změnit vzdělávací systém té doby, proto bude nyní krátce uvedena tehdejší situace ve Spojených státech amerických.

2.1 *Prostředí USA v době vzniku pragmatické pedagogiky*

Jak píše Singule, na konci 19. století probíhá v USA velmi rychlá industrializace a s tím také souvisí prudce rostoucí urbanizace. Dále popisuje, že do měst se stěhují nejen obyvatelé amerického venkova, ale i noví přistěhovalci ze zámoří. Vznikají slumy a ghetta, tradiční rodina a obec ztrácejí svou původní integritu a roli. V době mezi občanskou válkou a první světovou byla v Americe postupně zaváděna povinná školní docházka – v roce 1890 byla zavedena už ve 27 státech Unie a roku 1918 byla konečně školní docházka povinná ve všech státech USA (Singule, 1991, s. 14–20).

Jak uvádí Siljander (2012, s. 87–92), v této době měla v USA značný vliv herbartistická pedagogika. Johann Friedrich Herbart bývá pokládán za zakladatele pedagogiky jako vědy, vytvořil formální metody pro výuku žáků i pro přípravu budoucích učitelů. Cíle výchovy měly prý být určeny za pomoci filozofie a etiky, metody měly být odvozeny z psychologie. Herbart si podle Siljandera pokládal otázku vychovatelnosti v kontextu dilematu determinismu a svobodné vůle. Pokud je život předurčený, nemělo by cenu se o výchovu pokoušet, protože by nemohla nic změnit, na druhou stranu namítá, že pokud je člověk od narození obdařen vnitřní svobodou, pak je výchova také zbytečná, protože člověk se vždy rozhoduje samostatně a nelze jej ovlivnit zvnějšku. Dodává, že výchovu však můžeme reálně pozorovat, takže se skutečně odehrává. Herbart proto hovoří o růstu, sebe-formování, během kterého se charakter a vůle teprve utvářejí; k tomuto formování je nezbytné umělé nasměrování, řízení podle principů pedagogiky, není to tedy přirozeně se vyskytující proces (Siljander, 2012, s. 87–92).

Avšak především tzv. Herbart-Zillerismus, tvrdí Siljander, vybíral z Herbartova díla pouze jednoduše uplatnitelné, konkrétní poučky a metody, jak má vypadat výuka. Tento systém byl prý svazující, neponechával prostor pro individuální přístup, kreativitu ani tvořivost a byl za to kritizován. Doplňuje, že Dewey se právě proti tomuto způsobu výuky vyhrazoval v pracích *Demokracie a výchova* a *Škola a společnost*. Práví, že z opozice k herbartismu také pramenily reformní pedagogické směry. Zmíněná kritika se týká spíše

praxe herbartismu, spíše než Herbartových teorií samotných (Siljander, 2012, s. 87). I Dewey (1932, s. 96) ale uznával Herbartovy zásluhy o vznik systematické pedagogiky a oceňoval posun ve vnímání důležitosti obsahu, učební látky spíše než edukace která se snažila o abstraktní obecný rozvoj s libovolným učivem.

Celá společnost se na počátku 20. století dramaticky mění, a pragmatická pedagogika se snaží vzdělávání přizpůsobit nové situaci.

2.2 Principy pragmatické pedagogiky

Nejdůležitější rysy pragmatické pedagogiky v porovnání s tradiční edukací shrnuje Dewey takto:

Proti ukládání shora se tu staví kultivace individuality; proti vnější kázni se staví svobodná činnost; proti učení z textů a od učitelů učení zkušeností; proti osvojování izolovaných dovedností a technik drilem stojí jejich osvojování jako prostředků k dosahování cílů, které vyjadřují bezprostřední životní potřeby; proti statickým cílům a vzdělávacím obsahům se staví snaha seznamovat žáky s měnícím se světem. (Dewey, 1991c, s. 167)

Jak souvisí tento způsob výchovy a vzdělávání s pragmatismem jakožto filozofií? Jak již bylo řečeno, James vnímal rozum jako prostředek adaptace. Pragmatismus i podle Deweye (1998, s. 345–348) vidí inteligenci jako nástroj přizpůsobení se prostředí. Jeho úkolem prý není přesně „zrcadlit vnější svět“, organismus není k takovému přesnému poznání vyvinut. Místo toho, tvrdí Dewey, má umožnit vyhnout se nebezpečí a zlepšovat život jedince, podporovat výkon jeho potenciálních aktivit. Uvádí, že účelem inteligence také není podle pragmatismu poznání samo o sobě, jehož spíše vedlejším náhodným produktem by bylo využití poznatků v praxi. Proti oběma teoriím o podstatě mysli – o mysli jako čistě pasivním příjemci vnějšího světa a o mysli, jejímž nejvyšším cílem je čisté myšlení – se Dewey vymezuje. Pokračuje, že obě tyto teorie se promítly do předcházející edukace. Pojetí mysli coby čistého rozumu produkujícího poznání se uplatňovalo ve školách pro členy „vládnoucí a neproduktivní třídy“, čistě pasivní pojetí mysli se projevilo především ve výchově pro masu. První typ škol bývá odsuzován „jako scholastický a akademický“, druhý měl „více či méně vědomě“ za úkol dělat z absolventů „pasivní a ochotné zastánce existujícího pořádku“, vyžadovalo se pasivní přijímání podávaných informací, „rozvíjel mentální závislost a submisivnost“ (Dewey, 1998, s. 345–348).

Další myšlenkou je podle Deweye (1998, s. 350), že na organismus působí mnoho podnětů a je třeba je utřídit, redukovat, aby člověk mohl reagovat či nereagovat. „Myšlení se tedy rozvíjelo jako metoda *oceňování důležitosti* rozličných podnětů, které si vyžadují pozornost.“ Představivost a myšlení vyhodnocují vjemy na základě jejich „možných budoucích důsledků“ (Dewey, 1998, s. 350; kurziva v originále).

Z pojetí mysli jako nástroje přizpůsobení se, který má především člověku pomáhat vykonávat jeho (i potencionální) aktivity co možná nejlépe vyvozuje Dewey několik závěrů pro edukaci. Každá edukace se má prý odvíjet od činnosti. Vysvětluje, že touto činností se nemíní libovolná činnost, která by se zrovna namanula, ale něco, o co by i sám žák měl zájem a pokládal to za důležité. Pokračuje, že dítě se učí činností přirozeně, už před nástupem do školy, ve škole by v tom mělo pokračovat, ale být usměrňováno k činnostem, které jsou žádoucí pro cíle edukace. V činnosti by též jako vedlejší produkt docházelo ke „kultivaci smyslů“ (Dewey, 1998, s. 351). Tyto činnosti simulují využití školních poznatků v praxi. Žáci by pak neměli mít potřebu ptát se, k čemu jim daná látka v životě bude, využití by našli přímo v praktické činnosti.

Dalším závěrem pro něho je, že by se mělo zrovnoprávnit poznávání všeobecných faktů a principů s nácvikem „reflexe a usuzování“. Všechno myšlení je v pragmatickém pojetí „ve svém počátku plánováním, předvídáním, formováním cílů, výběrem a uspořádáváním prostředků kvůli jejich efektivní a úspěšné realizaci“. K rozvoji tohoto typu myšlení je nezbytná praktická aktivita, příležitost pro „iniciativu a zodpovědnost za dosahování výsledků, za vyhledávání a nápravu chyb“ (Dewey, 1998, s. 351).

Celé vzdělávání by tedy „vyrůstalo z potřeb a možností aktivit, kterými se sami studenti zaobírají“ (Dewey, 1998, s. 352). A s tím souvisí jeho koncept, že vědomosti se nemají učit samy o sobě, ale vždy v souvislosti s aktivitou. Nemusí to prý být vždy souvislost bezprostřední, vědomost nemusí být zcela nezbytná pro výkon aktivity, činnost totiž povzbuzuje i zájem o otázky s činností související spíše vzdáleně. Práce v zahradě může například vyvolat zájem o stav zemědělství v různých státech, o historii pěstování plodin, atd. (Dewey, 1998, s. 353).

Dewey tvrdí, že zájem nemá být vzbuzován k učivu uměle dodanými prostředky, které by změnily vyučování buď skutečně, nebo domněle nezajímavých vědomostí a dovedností na zábavné. Důležitější je v jeho pojetí vědomí, že učivo samotné vede k nějakému praktickému účelu, k cíli, kterého chce žák dosáhnout. Pro zájem o učivo je nutné vědomí

tohoto cíle, ne vnější vnadidla a pozlátka (Dewey, 1932, s. 172–174).

Cíl edukace nemá být zvnějšku daný, strnulý, ale má být přizpůsobován individualitě vzdělávaného a aktuálním okolnostem; nesmí omezovat tím způsobem, že by vylučoval z edukace jakékoli věci, které k němu nevedou (Dewey, 1932, s. 147).

Pragmatická edukace bývá jejími stoupenci někdy považována za jedinou edukaci vedoucí k demokratickému způsobu života (Singule, 1991, s. 41). Demokratické společnosti dávají svým členům při edukaci větší volnost, budí v nich uvědomění a usilují o rozmanitost zájmů, nestačí jim pouze uchovávat výchovou společenské zvyky (Dewey, 1932, s. 432). Dewey se, jak bylo napsáno dříve v této práci, jako filozof a teoretik zabýval též demokracií, liberalismem a svobodou, jako aktivním způsobem života. Je tu tedy vidět další propojení mezi filozofií a edukací.

Dewey říká, že celá edukace má být zaměřena hlavně na přítomnost. Nemá prý být postupným studiem děl, zvláště literárních děl, jednotlivých historických epoch. Do minulosti by lidé měli hledět, pokud hledají rady pro přítomnost, neměli by ji nazírat jako jiný, samostatný svět a už vůbec by studium minulosti nemělo tvořit „hlavní výchovný materiál“ (Dewey, 1932, s. 102–103). Výchova sice bezesporu je přípravou na budoucnost, ale to nesmí bránit využívání současného života dětí, nesmí bránit učit žáky něco, co by mohly použít už v přítomnosti, v dětství (Dewey, 1932, s. 74–93).

Obecné principy nové výchovy nejsou samy řešením problémů, se kterými se školy potýkají, dokonce přinášejí problémy nové, které musí být řešeny (Dewey, 1991c, s. 167). Důležité je tedy rozvinout konkrétní metody, kterými by bylo možné do výchovy zavést principy odvozené z pragmatické filozofie.

Dewey píše o úspěšném zavádění her a reálné konstruktivní práce do školní výuky. Děti mají k těmto činnostem přirozené sklony, chození do školy je radostnější, kázeň vyšší a učení efektivnější (Dewey, 1932, s. 264). Důvodem k jejich zavádění podle něj není zdaleka jen poskytnout dětem oddech a rozptýlení od nudného vyučování. Především dítě plně zaměstnají, zmenšují propast mezi školou a mimoškolním životem, zvyšují pozornost a zaujetí a podporují spolupráci (Dewey, 1932, s. 265).

Důležité je tedy pro Deweye (1991a, s. 72–73) povzbuzování ducha spolupráce a zavrhování individualistického přístupu podporujícího nezdravou formu soutěžení. Vysvětluje, že při učení jako pouhém osvojování faktů musí dítě jako jednotlivec podat

dobrý výkon u testu či zkoušky. Dewey proti tomu staví aktivní práci, zejména pak práci ve skupinách, která navozuje při vyučování diametrálně odlišnou atmosféru (Dewey, 1991a, s. 72–73). Také Kilpatrick (1991, s. 152), nejvýznamnější praktik pragmatické edukace, píše: „Nyní je příliš často cílem vybavovat žáka k tomu, aby předstihl ostatní.“ Škola by místo toho ale měla spíše vést k odpovědnému společenskému životu a řešení reálných problémů ze života studentů (Kilpatrick, 1991, s. 152).

Dewey (1991a, s. 74, 77) tímto aktivním zaměstnáním, vybranými pracovními činnostmi ve škole chce rozvíjet nejen samotné manuální dovednosti, nejen podporovat spolupráci ve skupině, ale chce s jejich pomocí vést žáky i ke znalostem přírodních věd a historie.

V minulosti byly hry a práce ve školách odmítány snad právě proto, jak uvádí v *Demokracii a výchově*, že se jim děti věnují mimo školu a že se jimi tedy nemá ztrácet cenný vyučovací čas. Mimo školu je prý ovšem jejich výchovný a vzdělávací přínos druhořadý, náhodný a nesystematický. Škola může jejich přínos umocnit, podotýká. Přidává, že společenské podmínky se oproti minulosti změnily – děti v průmyslové době se nemohou věnovat zaměstnáním, která by je mravně a rozumově rozvíjela. Dewey proto v takovýchto podmínkách považoval za nutnost zakazovat práci dětí. Také studium z knih už nedosahuje takové účinnosti jako v době, kdy jich byl nedostatek (Dewey, 1932, s. 266). „Nejtěžší lekce, které se dítě musí naučit, je lekce praktická, a nenaučí-li se jí, žádné množství knižních vědomostí mu ji nenahradí.“ (Dewey a Deweyová, 1991, s. 109–110)

K předchůdcům pragmatické teorie edukace uvádí Singule (1991, s. 26), že John Dewey se ve svém pedagogickém díle opíral především o Jeana-Jacquesa Rousseaua, Johanna Heinricha Pestalozziho a Friedricha Fröbela. V díle *Školy zítřka* rozebírají Dewey a jeho dcera Evelyn Deweyová (1991, s. 98–114) právě tyto tři autory. Neberou je však nekriticky, analyzují jejich přínosy a místy je i kritizují. Například Rousseau podle nich nevypracoval žádné prakticky proveditelné metody, kterými by bylo možné dosáhnout jeho výchovných ideálů. Právě o vytvoření takových metod se pak snažili Pestalozzi a Fröbel, ač „Oba byli nepraktičtí lidé, Fröbel svým temperamentem, Pestalozzi z nutnosti.“ (Dewey a Deweyová, 1991, s. 105).

Pragmatická pedagogika je velmi úzce spojena s hnutím progresivní edukace. Nejsou to však totožné termíny – označení progresivní edukace se používá častěji a někteří pedagogové se k ní hlásili i přes svůj nesouhlas s koncepty pragmatickou filozofie

(Singule, 1991, s. 10–11).

Jak píše Beneš, Dewey nepodřizoval dítě edukaci, ale naopak spíše edukaci dítěti, dítě se dostává do centra pozornosti. Dewey se tak podle něj naprosto odvrátil od teleologického chápání výchovy, která už neměla vést, ani teoreticky, k přirozené dokonalosti, univerzální pro všechny lidi. Učení je pak v Deweyově díle chápáno jako celoživotní proces, který nemá konečný cíl, a edukaci netvoří pouze škola ale celý život (Beneš, 2001, s. 86–87). K přesahu Deweyovy teorie edukace do oblasti celoživotního vzdělávání se práce ještě vrátí v další kapitole.

2.3 Uplatnění pragmatické edukace v americkém vzdělávacím systému

Singule uvádí, že už v roce 1896 založil Dewey experimentální školu na Chicagské univerzitě. Tam prý byly testovány a propracovávány jeho pedagogické postoje. Doplňuje, že školu řídila po sedm let, do jejich odchodu z Chicaga, jeho manželka. Do této školy chodily děti do 13 let (Singule, 1991, s. 25).

Jak píše Singule, byla pragmatická pedagogika do roku 1916 spíše pouhou zajímavou teorií. Dále říká, že především po první světové válce se začala prosazovat mezi pedagogickou veřejností a postupně získala místo převládající pedagogické teorie ve Spojených státech a její vliv narostl také v Evropě. Svou vedoucí roli v americkém školství si uchovala až do padesátých let 20. století (Singule, 1991, s. 31).

Úspěšné pronikání pragmatismu do amerických škol se událo především díky Williamu Kilpatrickovi, tvrdí Singule. Deweyovy ideje prý propracoval do projektové metody. Ta se mimo jiné snažila zaujmout studenty, povzbudit u nich pozitivní vztah k vyučování, projekty se totiž vázaly na jejich život a potřeby. Projektovému vyučování jeho odpůrci vyčítají přehnaný důraz na formální stránku a vnější pohyb a podceňování teoretických znalostí (Singule, 1991, s. 31–32). William Kilpatrick se také snažil uplatnit pragmatickou pedagogiku na střední školu, Dewey totiž pragmatickou pedagogiku rozvíjel od začátku spíše jako edukační systém elementární školy (Singule, 1991, s. 35).

Z Kilpatrickových myšlenek je vhodné pro tuto práci vyzdvihnout, že v článku *Výchova a sociální krize* píše o důležitosti edukace lidí „ve všech etapách života“. Má jim pomoci umět „spolehlivě a rozumně jednat“. To, že edukace pokračuje i po ukončení školní docházky má také ulevit školám, které by nemusely učit veškeré znalosti a

dovednosti, které může člověk později v životě potřebovat (Kilpatrick, 1991, s. 151–152).

Roku 1918 byla založena Asociace progresivní edukace (Progressive Education Association) a v roce 1924 začal vycházet její časopis *Progressive Education*; mimo to se věnovala dalším aktivitám – pořádala různé kurzy, financovala a organizovala výzkumy, atd. (Singule, 1991, s. 32–33).

I kvůli své mohutnosti bylo ovšem hnutí pragmatické edukace vnitřně nejednotné. Singule uvádí Brubacherovo dělení představitelů pragmatické pedagogiky na tři hlavní proudy. První z nich je prý umírněný a patří sem především sám John Dewey. Druhý prý představuje především William Kilpatrick a vyznačuje se až krajním pedocentrismem. Doplňuje, že třetí skupinu tvoří rekonstrukcionisté, kteří se zvláště zajímají o sociální otázky, a patří sem především T. Brameld. Článek *Odvází se škola budovat nový sociální řád?*, který napsal J. S. Counts, dal počátek této skupině (Singule, 1991, s. 44). Tento článek kritizuje kapitalismus a propaguje blíže nespecifikovanou formu socializovaného hospodářství (Counts, 1991, s. 158). Prvně vyšel v roce 1932, krátce po vypuknutí velké hospodářské krize, což částečně vysvětluje jeho obsah.

Jak píše Singule (1991, s. 45–46), pragmatická pedagogika neustále čelila výrazné kritice. Například vlna kritiky z konce třicátých let: „Tehdy šlo o známou skupinu amerických esencionalistů, kteří vystoupili proti pragmatické pedagogice v Atlantic City v únoru 1938 svým Esencialistickým manifestem, pod který se podepsali zástupci všech pedagogických směrů, jež stály vůči pragmatické pedagogice v opozici.“ (Singule, 1991, s. 45–46)

Po velké vlně kritiky po skončení druhé světové války byla Asociace progresivní výchovy v roce 1955 rozpuštěna a za další dva roky přestal vycházet i časopis *Progressive Education* (Singule, 1991, s. 47). Ale toto hnutí zanechalo v americkém školství trvalou stopu (Singule, 1991, s. 50–51).

2.4 Kritika pragmatismu v edukaci

Výraznou kritiku vznesla Arendtová (1994) v eseji *Krize výchovy a vzdělání*. Tato kritika se týká spíše praxe a výsledků metod pragmatické a progresivní pedagogiky, než pragmatických teorií jako takových.

Ve Spojených státech se podle ní masově uplatnily myšlenky reformní pedagogiky, které byly v Evropě zaváděny jen výjimečně. Arendtová dokonce říká, že „se zavrhla

všechna pravidla zdravého rozumu“. Měřítka americké školy „zaostávají za průměrnými měřítky škol prakticky ve všech hlavních zemích Evropy“. Nikde mimo Spojené státy „nebyly moderní teorie v oblasti pedagogiky přijímány tak nekriticky a otrocky“ (Arendtová, 1994, s. 102–104). Zaostávání výsledků amerických škol za evropskými byl také jeden z nejsilnějších argumentů už zmíněné skupiny esencionalistů (Singule, 1991, s. 47).

Dewey sám varoval před prostým slepým odmítáním veškeré „staré výchovy“. Jak uvádí, některé instituce se přesně toho dopouštěly. Tvrdí, že jejich vyučování vůbec netvořily vyučovací předměty, veškeré dospělé vedení považovaly za omezování osobní svobody, studiem minulosti se zabývaly velmi málo či vůbec. Kontrast mezi starou a novou výchovou nemá být přechodem od jednoho extrému k druhému, potřebné je být pozitivní a konstruktivní (Dewey, 1991c, s. 166–167).

Arendtová (1994, s. 104–106) uvádí „tři základní předpoklady“, které jsou příčinou krize vzdělávání v USA (v době dominance pragmatické pedagogiky). Zaprvé se předpokládá, že děti mají vlastní, autonomní svět, a proto potřebují co nejvíce samostatného rozhodování o svých vlastních životech. Přirozené vazby mezi dospělými a dětmi jsou tak prý zrušeny, děti jsou brány jako skupiny a ne jako jednotlivci. Dodává, že místo aby na děti dohlíželi dospělí, jsou děti vydány autoritě dětské skupiny, dospělí mohou pouze zabráňovat extrémům. Autorita skupiny „je vždycky přísnější a tyranštější než vůbec může být nejpřísnější autorita jednotlivé osoby“. Děti byly „ze světa dospělých vyhnány“. Nemají možnost úniku, jsou ponechány na pospas skupině, nebo jsou „vrženy zpět k sobě samým“. Následkem tlaku skupiny na mladistvé je konformismus a delikvence (Arendtová, 1994, s. 104–106). Zvýšená delikvence mládeže byla dalším silným argumentem esencionalistů; příčinu konformismu však většina kritiků vyjádřila možná výstižněji jako nedostatek soutěživosti ve školách (Singule, 1991, s. 46–47).

Je otázkou, zda nahrazení autority učitele autoritou skupiny je skutečně tak škodlivé a ve svých důsledcích kruté. Delikvenci mládeže je nezbytné porovnat s celkovou delikvencí a zločinností a i pak je otázkou, nakolik jsou viny školy a nakolik se zde projevuje například zobrazování násilí v médiích nebo třeba oslavování bohatství v podobě Amerického snu. To může podporovat touhu takového majetku dosáhnout, ale většina lidí nemá možnost nadprůměrné jmění získat, což může vyvolávat frustraci.

Zadruhé podle ní pedagogika přešla k zaměření na proces vyučování jako takový a

přestala brát v potaz konkrétní předměty. Jak píše, učitelé se připravují k profesi pouze obecně a v předmětu, který vyučují, bývají o pouhou lekci napřed před svými žáky. Dodává, že studenti se musí více spoléhat sami na sebe a učitel ztrácí autoritu pramenící z jeho rozsáhlejších vědomostí; potřebuje pak jiné, často autoritářské prostředky, k jejímu udržení (Arendtová, 1994, s. 106). S tímto bodem se dá částečně souhlasit. Pokud má vyučující vyučovat spíše tradičním způsobem, tak potřebuje mít autoritu pramenící z toho, že má co naučit, že ví o čem mluví. Ani při pragmatické edukaci nelze poznání vyučovaného předmětu takto zanedbávat.

Třetí předpoklad spočívá v tom, že „poznat a pochopit může člověk pouze to, co sám učinil“. Nejjednodušší prý bylo prosté převedení většiny učení na aktivitu. Místo vědomostí školy předávaly schopnosti a dovednosti. Kromě toho doplňuje, že práce byla transformována spíše na hru, jelikož byla považována za nejpřirozenější činnost dítěte. Hra místo pěstování pracovních návyků uměle prodlužuje dětinské chování a myšlení; dítě se přitom potřebuje vyvíjet v dospělého, ne zůstávat v dětském světě (Arendtová, 1994, s. 106–108).

S kritikou činností místo znalostí souvisí, že Dewey bývá kritizován za to, že přestože prosazoval koncepci neustálého růstu, celkového vývoje, tak zároveň se v edukaci zaměřoval neúměrně více na „praktické a užitkové“ stránky než na „intelektuální či akademické“, jak uvádí Cross-Durrant (2001, s. 70). Dewey ovšem podle ní viděl praktické činnosti jen jako první fázi učení, která pak vede ke spolupráci a komunikaci vědomostí mezi žáky. Dále pak rozvíjí samostatné myšlení, pojímané jako organizace, analýza a syntéza. Myšlení, které pokládal za stejně důležitou součást cílů edukace jako vědomosti a dovednosti, se nemá učit jako samostatná učební látka, předáváním zkušeností od učitelů, ale aktivně (Cross-Durrant, 2001, s. 70).

Singule píše, že podle mnoha kritiků neměla edukace stanovený žádný konečný cíl a zaměřovala se jen na samotný edukační proces, na bezúčelnou aktivizaci. Taky dítě by se podle nich nemělo nechat úplně samo rozhodovat o své výchově, učitel je dospělý, vyzrálejší. Nesouhlas se objevoval i se zaměřením na aktuální potřeby dítěte, které mohou být z dlouhodobého hlediska zbytečné, místo toho by měla edukace více připravovat na budoucnost (Singule, 1991, s. 45–47). K cílům napsala Cross-Durrant, že ideály, kterých by edukace měla dosáhnout, tedy schopnost kritického myšlení a analýzy, růst a svoboda, nejsou bezobsažné či bezcílné, ač nikdy nejsou úplně dokončené; vzdělaný člověk je prý

podle Deweye takový, který dokáže jednat ve všech sférách efektivně (Cross-Durrant, 2001, s. 68–69).

Podle Arendtové dítě potřebuje ke zdárnému růstu a vývoji bezpečné místo, ochranu před veřejným světem, soukromí rodiny. S vytvářením autonomního dětského světa je toto bezpečí, jak podotýká, ničeno, děti jsou vystaveny vlastnímu veřejnému světu. Vysvětluje, že se odehrálo něco jako emancipace dětí, něco, co mělo být osvobozením od útlaku dospělých. Uvádí, že ve veřejném a politickém životě (dospělých) došlo ke ztrátě autorit. Zdůrazňuje ale, že u dětí výchovnou autoritu odmítnout nelze. Odmítá výchovu revoluční, výchova má být konzervativní, aby zachovala společnost a umožnila novým jedincům zařadit se do té existující. Veřejný život naopak konzervativní být nesmí, neboť se svět neustále mění a je třeba jednotlivé části aktualizovat (Arendtová, 1994, s. 109–117). Vyslovuje pak několik závěrů:

Ujasnit si a pochopit, že posláním školy je naučit děti, jaký je svět, a ne jim dávat návody, jak žít, to by mělo být prvním závěrem. Protože je svět starý, vždy starší než děti samy, učení je vždy obrácí k minulosti, bez ohledu na to, jak se lidské živobytí realizuje v tom, co je přítomné. Za druhé, dělicí čára mezi dětmi a dospělými by měla naznačit, že nelze vychovávat dospělé, ani jednat s dětmi jako s dospělými; tato hranice by se však nikdy neměla stát bariérou oddělující děti od společnosti dospělých, jako by dětství bylo autonomním lidským stavem, kde lze žít podle vlastních zákonů. (Arendtová, 1994, s. 119)

Problém vztahu mezi dětmi a dospělými představuje podle ní důležité téma pro všechny. Musí prý existovat vztah mezi dospělými a dětmi, děti se bez dospělých neobejdou. Děti nesmí být vyhnány „ze světa“ a ponechány „bez pomoci“. Děti mají dostat šanci převést svět do nové doby (Arendtová, 1994, s. 120).

3 Vliv pragmatismu na vybrané teorie vzdělávání dospělých

Tato kapitola se bude zabývat hlavně tím, jaký vliv měla pragmatická pedagogika na Eduarda C. Lindemana a Jacka Mezirowa. Lindeman napsal jednu z nejvýznamnějších knih v oblasti vzdělávání dospělých – *The Meaning of Adult Education* (Význam vzdělávání dospělých), Jack Mezirow je známý teoretik transformativního učení, na toto téma napsal několik knih, například *Transformative Dimensions of Adult Learning* (Transformativní rozměr vzdělávání dospělých) z roku 1991.

Ačkoli se Dewey věnoval především edukaci na základní škole, lze u něj nalézt i zmínky o edukaci v dospělosti. V *Demokracii a výchově* (1932) píše o celém životě jako o neustálém vzrůstu. Souhlasí s tím, že edukace má pokračovat i po dokončení školy. Škola prý má povzbudit žáky v tom, aby se učili „přímo z života“. Dospělí mají podle něj „vyrůstati v děti“, neměla by je opouštět pro děti typická zvědavost, ochota reagovat a duševní upřímnost. Školy jsou tak dobré, jak moc dokáží přispět k touze po dalším růstu a dodat k němu prostředky (Dewey, 1932, s. 69–73).

Dewey (1932, s. 58–73) píše, že cílem vzrůstu je zase další vzrůst, celý cyklus se neustále opakuje; sám život je vzrůst, ne jen školní edukace. Jak píše Cross-Durrant (2001, s. 65–69), důvody k růstu i po skončení školy jsou jednak, že člověk dokáže růst duševně i sociálně ještě dlouho po skončení školní docházky, a jednak, že nemůže dosáhnout veškerých edukačních cílů, které by v průběhu života využil, v poměrně krátké školní docházce. Dewey se z oblasti vzdělávání dospělých nejvíce blíží pozdější koncepci celoživotního vzdělávání (Cross-Durrant, 2001, s. 65–69).

3.1 Eduard C. Lindeman

Jeho nejznámějším dílem je *The Meaning of Adult Education* (Význam vzdělávání dospělých), které poprvé vyšlo v roce 1926. V předmluvě k tomuto dílu popisuje, jak při nástupu do formálního vzdělávání v jednadvaceti letech, kdy už měl za sebou dvanáct let práce, nechápal, proč nic z toho co se teď učí, nemá žádnou souvislost s jeho dosavadními životními zkušenostmi. Toužil školu osvobodit z formalismu a zkostnatělých rituálů a také věřil, že vzdělávání se může opustit univerzity a vstoupit do životů pracujících. Dále zde vzpomíná na své zkušenosti z Dánska, kde vzdělávání dospělých pozvedlo nejen jednotlivce, ale změnilo celkové pojetí životních hodnot, a varuje před „amerikanizací“

vzdělávání dospělých, ve smyslu komercializace, snahy vše zpeněžit (Lindeman, 1939, s. xiv–xix; římské číslice v předmluvě).

Celá kniha pojednává nejen o vzdělávání, ale o souvislosti mezi vzděláváním a procesem hlubší společenské změny. Osobnostní rozvoj a rozvoj společnosti jdou při správném přístupu ruku v ruce. Lindeman (1939) se v tomto díle zaměřuje především na neprofesní vzdělávání dospělých. Jak píše Brookfield (2001, s. 109), toto zaměření pouze na neprofesní vzdělávání neodpovídá současným názorům, které převážně považují profesní vzdělávání dospělých za stejně legitimní jako neprofesní, a navíc vzbuzuje kritiku kvůli zbytečně ostrému rozdělení profesních a neprofesních předmětů ve vzdělávání.

V první kapitole, věnované těm, co se potřebují vzdělávat, píše Lindeman o tom, že škola je často lidmi považována za nutné zlo, nezbytné k úspěšné kariéře. Lidé se pak po odchodu z ní a nástupu do práce od takového vzdělávání odvracejí. Toto se nedá vyřešit kvantitativně – pouhým zvyšováním kapacit a větší dostupností vzdělávání. Je nutná kvalitativní změna (Lindeman, 1939, s. 3–6).

Opakovaně se podle něj potvrzuje, že edukace není pouze důležitá pro budoucí život, ale že sám život je edukací. Není důležitá jen pro úspěšnou kariéru, ale i pro radost ze vzdělávání pro rozvoj osobnosti a celistvost života. Ve vzdělávání dospělých se má prý vycházet ze situací, ne z předmětů a osnov. Obsah vzdělávání musí být uzpůsoben potřebám, situaci, práci, rodině a okolí vzdělávaného (Lindeman, 1939, s. 6–9). Přizpůsobování se vyskytuje i u Deweyho, ale zde je pocíťováno silněji.

Dále uvádí, že vzdělávání nesmí být autoritativní. Jak říká Yeaxlee – „Přátelé vzdělávající se navzájem“ (Lindeman, 1939, s. 11). Představuje si skupiny „aspirujících dospělých“, kteří provádějí reflexi svých zkušeností a teprve potom se obracejí k učebním materiálům. Jejich vzdělavatelé v jeho pojetí také hledají ponaučení a nemají roli vševědoucí autority. Lidské potřeby jsou velmi individuální záležitostí, konstatuje. Čemu se tedy má věnovat vzdělávání dospělých? Dospělí, kteří pokračují ve vzdělávání, i když nemají naději na ekonomický užitek z něj, se už zbavili mnoha negativních cílů a tužeb a usilují o naplnění vyšších potřeb – usilují o sebezlepšování a změnu společenského řádu, který má lépe podporovat jejich rozvoj a tvořivost (Lindeman, 1939, s. 11–14).

Velký důraz klade Lindeman právě na sociální povahu vzdělávání dospělých, jehož důležitou součástí tvoří spolupráce, diskuze a vyučující v roli facilitátora, ačkoli tento termín se začal používat až později (Brookfield, 2001, s. 96–97).

V další kapitole se Lindeman zabývá inteligencí. Mnoho psychologů tvrdí, že myšlení a jednání není přímo svázáno, ale že své jednání si člověk zdůvodňuje až dodatečně. Přesto je cílem všech lidí jednat racionálně (Lindeman, 1939, s. 17–19). „Člověk, který ví, co chce dělat a proč, je inteligentní“ (Lindeman, 1939, s. 24). Čím lépe člověk ví, co a proč dělá, tím více se vzdaluje od pouhé existence a přibližuje se tvořivému životu (Lindeman, 1939, s. 25).

Později se zabývá sebevyjádřením. Vzdělávání, které je přípravou k povolání, se prý snaží připravit studenta na to, které si vybral. Tvrdí, že vzdělávání dospělých má vyšší cíl než tento a že potřebuje nové metody a cíle. Moc není podle něj třeba zavrňovat, ale musí se s ní zacházet opatrně. Říká, že moc jako převaha, která brání lidem v aktivní účasti a odpírá jim svobodu výběru, byť v dobré víře, poškozuje obě strany. Pokud někdo vykonává za jiného věci, které by dotyčný zvládl sám, tak tím snižuje jeho schopnosti (Lindeman, 1939, s. 47–48).

Lindeman podotýká, že pro fungující osobnost je důležité uvědomovat si vlastní síly. V moderní době jednostranných specializovaných zaměstnání, se lidé také mohou stát pouhými zlomkovitými osobnostmi (v originále „fractional personalities“). Rozvinout jen zlomek sebe sama, což prý znamená ztrátu nejen pro ně, ale pro celý svět. Otevřenou a rozvinutou společnost nemohou vytvořit úzcí a omezení občané (Lindeman, 1939, s. 49). Upřednostňuje tedy rozvoj celé osobnosti, ne pouze jedné specializace.

Byť se mnozí učitelé podle Lindemana (1939, s. 50–51) snaží ve školách podporovat sebevyjádření žáků, po dokončení školy jsou žáci vrženi do společnosti nenakloněné sebevyjádření. Doplnuje, že změna k společnosti rozvinutých jedinců musí přijít od dospělých. Dospělí, kteří chtějí rozvíjet celou svou osobnost, musí, jak říká, najít motivaci mimo svět hmotného úspěchu. Lindeman cituje Jamese, „... sprostá peněžní interpretace slova úspěch je naším (*americkým, pozn. aut.*) národním onemocněním.“ (Lindeman, 1939, s. 52) Dále zdůrazňuje, že každý jedinec je unikátní, nenapodobitelná individualita (Lindeman, 1939, s. 52–53).

Jedinečnost a naprostá odlišnost se v tomto díle zdůrazňuje možná až přehnaně. Podobně jako nemohou otevřenou demokratickou společnost vytvořit úzce zaměřené lidé, tak ji jen velmi těžko budou tvořit lidé, kteří budou tak rozdílní, že těžko najdou společnou řeč a společné zájmy.

Změna společnosti k větší participaci se snáze provede v menších celcích, než v celém

státě, tedy v domácnosti, sousedství, obci, odborech, atd., a k efektivnějšímu zapojení v těchto organizacích by mělo vzdělávání dospělých směřovat (Lindeman, 1939, s. 56–57). V moderní době jsou podle něj často i koníčky uniformní a jednotvárné, ale v rekreaci více než v čemkoli jiném by se měla projevit osobitost a různost zájmů. Záliby musí člověka bavit, jinak ztrácejí svůj smysl, vzdělavatelé by měli zjistit, které aktivity jejich jednotliví studenti shledávají zábavnými (Lindeman, 1939, s. 58–59).

Dále hovoří o svobodě. Píše, že svoboda je většinou chybně chápána jako pouhá nepřítomnost kontroly. Je prý založena na nejistém předpokladu svobodné vůle. Také se staví na oddělení neoddělitelných, např. jedince od společnosti, rozumu od vrozených instinktů, atd., ale svoboda jako osvobození od něčeho – státu, společnosti, světských potěšení, přírody, civilizace – není uskutečnitelná (Lindeman, 1939, s. 65–67).

Člověk podle Lindemana podléhá přírodním zákonům a svobodná vůle je jimi omezena. Tvrdí, že proto člověk nemůže být zcela osvobozen od přírody. Vytváření, vymyšlení nebo vynalézání nových věcí je, jak říká, možné pouze z již známých prvků jejich novým kombinováním. Dodává, že do svobody člověk musí dospět, nemůže mu být dána, není možné ji získat pouhými právními či politickými kroky, ani si ji nemůžeme koupit. Říká, že mnoho překážek ke svobodě leží uvnitř jedince, člověk je má poznat a napravit. Pokračuje, že člověk se stává svobodnějším, když zná své možnosti a hranice. Uvádí, že někteří si stanovují nedosažitelné či nepraktické cíle, které pak nedokážou splnit. Pokud si naproti tomu zvolí dosažitelné cíle, naleznou uspokojení ve vědomí vlastního růstu; hranice se s pokračujícím vzděláváním posouvají dále (Lindeman, 1939, s. 67–73).

I vnější síly podle něho mohou působit proti svobodě. Některé organizace prý budou používat vzdělávání dospělých jako propagandu, někdy dokonce revoluční. Revoluce je ovšem až poslední možností, když je společnost držena v útisku, který znemožňuje jakoukoli změnu, když skutečné vzdělávání a svoboda myšlení už není možná (Lindeman, 1939, s. 74–77).

Zde lze částečně pozorovat vliv doby, kdy se otázka revoluce projevovala skutečně akutně. První vydání knihy *The Meaning of Adult Education* vyšlo v roce 1926, po 1. světové válce, tedy v době vzniku mnoha nových států v Evropě, v době přechodu části Starého kontinentu k demokracii a také v době založení Sovětského Svazu.

Lindeman dále píše, že inteligenci, moc, sebevyjádření a svobodu je nezbytné pro celistvou osobnost rozvíjet harmonicky, rovnoměrně. Přehnané zdůrazňování kterékoli z

těchto věcí způsobuje u jedince specifické poruchy. Nejen umělci by měli podle něj mít tvůrčí svobodu, kreativita a tvořivost je třeba v mnoha sférách života, ne pouze v umění jako takovém. Všichni lidé mohou žít tvořivý život (Lindeman, 1939, s. 82–94).

Každý člověk má jiný vkus a nalézá zalíbení v jiných věcech, proto Lindeman odmítá posuzovat tvůrčí dílo podle tradice či podle kolektivního vkusu (Lindeman, 1939, s. 97–99). S tím souvisí demokratizace umění, nový rozvoj umění, který nastane, pokud lidé přestanou posuzovat umění podle cizích standardů (Lindeman, 1939, s. 102–103).

Dále v knize se Lindeman znovu vrací k tématu specializace. Specializace je prý nutná k rozšiřování vědeckých poznatků, ke zvětšení okruhu témat, jimž se věda může věnovat. Terciární vzdělávání se tak podle něj stalo specializované, a zaměřené především na přípravu k povolání, které je také stále užší a specializovanější. Odbočuje, že problémy, kterými se musí vlády zabývat, jsou spíše odborné než politické, a demokraticky zvolené vlády se s takovými odbornými problémy potýkají s potížemi. Odborné problémy pak převádějí do roviny zájmů společenských skupin (Lindeman, 1939, s. 117–120). Uvádí, že v případě vlády je často navrhováno zvýšení role expertů, komisí. Má výhrady, že pokud by občané vybírali jen z několika experty předložených řešení, zmenšilo by to význam občanské společnosti, zničilo občanskou tvořivost. Dále varuje, že i specialisté si musejí uvědomovat, že svět funguje jako provázaný celek a k jeho pochopení je třeba mnoha oborů. Nesmějí podléhat „partikularismu“ (Lindeman, 1939, s. 126–133).

Vzdělávání je podle Lindemana možno chápat jako přizpůsobování organismu novým podmínkám. Vzdělávání prý nabývá smysl pouze ve společnosti, není to čistě individualistická záležitost. To ale neznamená zanedbávání individuálních potřeb. Každá vytrvalá potřeba jedince se dříve nebo později projeví v jeho působení v kolektivu (Lindeman, 1939, s. 145–148). Zabývá se souladem či nesouladem mezi postoji jedince a skupiny, jíž je součástí. Jednání člověka by mělo odpovídat jeho myšlení (Lindeman, 1939, s. 149–152). Vzdělávání by mělo přetvářet souboj zájmů různých lidí a skupin na tvořivý proces (Lindeman, 1939, s. 153).

V závěrečné kapitole se Lindeman zabývá metodou vzdělávání dospělých. Skutečně vzdělaného člověka prý nelze poznat podle titulu či nahromaděných vědomostí. Důležité je podle něj učinit znalosti a dovednosti součástí svého života. Zdůrazňuje též, že se lidé učí z životních zkušeností (Lindeman, 1939, s. 169–171). Rozdělení poznání do jasně vymezených předmětů je podle něj velmi výhodné pro vědu a výzkum, ovšem život nikdy

nepřináší zkušenosti, které by patřily pouze do jednoho předmětu. Výchova a vzdělávání mají naučit studenty zvládnout život, ne naučit je zvládnout školní předměty (Lindeman, 1939, s. 173–174). Vzdělávání dospělých nemá vycházet z připravených předmětů, které by se později mohly uplatnit v určitých situacích, má se naopak odvíjet od situací, zkušeností, a k nim hledat vhodná témata (Lindeman, 1939, s. 193–195).

Jak uvádí Stewart (1987), v Lindemanově pojetí hraje vzdělavatel roli facilitátora, který má povzbuzovat studenty k vlastnímu zjišťování, ne předkládat hotové učivo. Může také vyvolávat nespokojenost, která vede ke změnám v životě, k novým přístupům. Dále píše, že Lindeman sám vyučoval, a to také na univerzitě, kde aplikoval své vyučovací zásady. Doplnuje, že reakce byly jak pozitivní, tak negativní (Stewart, 1987, s. 153–156).

V Lindemanově pojetí má vyučování vycházet z životních zkušeností, situací, například výuka ekonomie se může začínat od faktů, která mají blízko k pracovnímu životu účastníka a pokračovat k obecnějším, jak říká Stewart (1987, s. 157–162). Vzdělavatel prý potřebuje dobrou znalost motivační psychologie, musí též umět rozumět zkušenostem vzdělávaných a prospěšně je využít při vzdělávání. Dále má být schopný vidět vztahy mezi různými obory, nestačí být specialista v jednom oboru. Taktéž uvádí, že upotřebí metody skupinové práce, které se sám umí účastnit; musí být připraven se zapojit do procesu, také se učit. Klíčovou schopností pro vzdělavatele i účastníky je umění naslouchat, ne pouze předkládat argumenty, která se využila například v kruhovém odpovídání – jeden člověk v kruhu mluví, ostatní poslouchají, následně reaguje člověk sedící vedle, aniž by vědomě opakoval již řečené, a tak se jde dále (Stewart, 1987, s. 157–162).

Vzdělavatel diskuzi nevede direktivně, spíše shrnuje výroky, zdůrazňuje účastníky položené otázky a jejich pozice; snaží se zabránit samoučelné diskuzi, hledá v příspěvcích problémy, výzvy, a snaží se směřovat diskuzi k jejich možnému řešení (Stewart, 1987, s. 163–164). Lindeman nebyl příliš nakloněn konferencím, kvůli jednosměrné komunikaci, která na nich převažuje (Stewart, 1987, s. 165–166).

Lindeman a Dewey byli kolegové a přátelé (Stewart, 1987, s. 4). S Deweyem sdílí Lindeman například společný negativní postoj k tradiční škole. Lindeman také v některých místech knihy *The Meaning of Adult Education* Deweye přímo cituje. Citacemi Deweye uvádí kapitoly adresované „Těm, kdo mají víru v inteligenci“ (Lindeman, 1939, s. 16–17) a „Těm, kdo oceňují“ (míněno oceňují uměleckou tvorbu) (Lindeman, 1939, s. 96–97). Lindeman taky, jak již bylo zmíněno, mluví o přizpůsobování obsahu výuky

vzdělávanému, stejně tak o něm mluví i Dewey. I když vzhledem k tomu, že se každý zabývá jinou skupinou vzdělávaných – Dewey dětmi a Lindeman dospělými – se míra tohoto přizpůsobování u obou liší.

3.2 Jack Mezirow

Jack Mezirow uvedl teorii transformativního učení v roce 1978 ve svém článku *Perspective transformation* (Perspektivní transformace), který vychází ze studia žen vzdělávajících se na community colleges (obdobu vyšších odborných škol) (Mezirow, 2008, s. 24). Tato teorie je tvořena poskládáním částí z mnoha různých předcházejících teorií (Dvořáková, 2012, s. 62). Kromě pragmatismu měl prý na tvorbu tohoto konceptu výrazný vliv konstruktivismus. Dvořáková vysvětluje, že konstruktivismus pracuje s představou, že člověk, který se učí, má dopředu jistou představu o světě; aktivní rekonstrukce pak nastává, když původní představa z nějakého důvodu již nestačí. Konstruktivismus stojí proti transmisivní teorii učení, která bere učení jako pasivní přijímání poznatků, a proti objektivismu, který se zaměřuje na měřitelné výstupy (Dvořáková, 2012, s. 63). Za zdroje inspirace uvádí sám Mezirow (2008, s. 24) koncepty, které vytvořili Paolo Freire, Thomas Kuhn, u kterého je to pojem paradigma, dále ženská emancipační hnutí, Jürgen Habermas, a další. Mezirow uvádí jako významný vliv na svou teorii též „pozorování transformativní zkušenosti“ své ženy, Edee, která, aby získala titul, se v dospělosti vrátila do školy (Mezirow, 2008, s. 24).

Jak píše Mezirow (2008, s. 25) pro teorii transformativního učení má zásadní význam Habermasovo rozlišování mezi instrumentálním a komunikativním jednáním, resp. učením. Instrumentální učení je spjato s empirickým testováním hypotéz. Člověk ho potřebuje pro navrhování budov, medicínu, meteorologii, účetnictví, atd. Komunikativní učení se naproti tomu zaměřuje na porozumění smyslu sdělení druhých. Ať už při rozhovoru, nebo v médiích, v umění, atd. Cílem není určit pravdivost výroku, ale udělat si co možná nejlepší úsudek. Lidé by měli nalézt shodu, nebo alespoň porozumět tomu, proč se neshodnou, pozicím těch druhých. Jedinou alternativou k nalézání pravdy dialogem (v oblasti komunikativního učení) je rozhodování prostřednictvím autority, tradice nebo síly (Mezirow, 2008, s. 25).

Dvořáková uvádí, že podle teorie transformativního učení se lidé v dospělosti učí ovlivnění učením, které proběhlo dříve v jejich životě. Toto formativní učení, jak formální,

tak neformální, probíhalo v dětství, formou nekritického přijímání autority. Na rozdíl od minulosti v současné době takové učení prý často nepostačuje. Je nutno kriticky zhodnotit podávané informace a samostatně uvažovat, a proto se v dospělosti musí rozvíjet učení transformativní (Dvořáková, 2012, s. 64).

Dále píše, že „významová perspektiva“, „referenční rámec“, který vzniká v průběhu formativního učení, lidem později v životě slouží jako filtr, kterým posuzují své zkušenosti. Tyto významové perspektivy obsahují množství zkreslených či mylných předpokladů, tzv. „distorzí“. Nastanou ale určité situace, které nutí člověka znovu zvážit své předpoklady, a nazývají se jako tzv. „matoucí dilemata“. Tehdy dochází k „reflektivnímu učení“. Pokud původní předpoklady člověk shledá mylnými či nedostačujícími, nastane transformativní učení, které vyústí v novou významovou perspektivu. „Proces, v němž si kriticky uvědomujeme naše chybné významové perspektivy a měníme je, se nazývá **perspektivní transformace** ...“ (Dvořáková, 2012, s. 64–66; zvýrazněno v originále)

Většina procesu transformativního učení není běžně uvědomovaná, úlohou vzdělavatelů je pomoci učícím v uvědomování tohoto procesu a tím prohloubit schopnost a touhu se transformativně učit (Mezirow, 2008, s. 28).

Jedná se o teorii učení, nikoli vyučování, transformativní učení se odehrává i v každodenním životě. Jak píše Illeris, vzdělávání využívající transformativního nabývá různých podob, existují ale určité obecné znaky. Každý si do něj přináší „osobní zkušenosti“, od kterých se vzdělávání pak odvíjí a přibývají k nim další zkušenosti. Tyto zkušenosti je nejlépe podrobit „kritické reflexi“. Naprosto nezbytný je „dialog“. Nejde jen o proces kognitivní, ale také emoční a sociální, důležitá je tak „holistická orientace“. Nutná je znalost kontextu, např. časových možností účastníků či jejich nedávno prožitých zkušeností, které vzdělávání ovlivňují. Posledním podstatným prvkem jsou „autentické vztahy“, nejen mezi účastníky, ale hlavně mezi vzdělavatelem a vzdělávanými (Illeris, 2014, s. 8–9)

Obecné principy lze podle Illerise také shrnout. Jde o heuristický proces, kde nelze předem přesně předepsat postup. Cíl musí být přítomný a určují ho vzdělávání. Rozdíly či konflikty by měly proces obohatit, měly by být hledány i jejich příčiny a skupina by se měla snažit je pochopit. Výrazné zapojení představivosti, kreativity a emocí tvoří další rys, uplatněný například pomocí hraní rolí, vyprávění příběhů a tvoření umění. Důležité je též

dostat vzdělávané na hranu jejich možností, jít za hranici všedních zkušeností, čelit nejistotě a těžkostem. Musí být obsažena reflexe. A nakonec vzdělavatel slouží vzdělávaným nevyhnutelně jako vzor, čemuž se má přizpůsobit (Illeris, 2014, s. 10–11).

Newman (2012) pochybuje, zda existuje transformativní učení jako takové, zda transformace není jen přehnanou rétorikou a prázdnou teorií. Obrovská změna, ke které má u člověka při transformativním učení docházet, se v praxi transformativního učení těžko hledá, výsledky odpovídají běžné dobré vyučovací praxi. Newman spekuluje, zda Lindemana k přehnaným závěrům vedl předmět jeho výzkumu – ženy, které se počátkem 70. let, tedy v době rostoucích úspěchů hnutí za ženskou emancipaci, vracely na colleges (obdobu vyšších odborných škol) jako způsob jak zásadně změnit svůj život.

Byla vznesena kritika, ohledně podcenění role emocí, intuice a představivosti. Mezirow tuto kritiku uznal jako oprávněnou (Mezirow, 2008, s. 28). Rozdíl mezi rolí vzdělavatele, který pomáhá vzdělávaným vyrovnávat se s procesem transformace, a rolí psychoterapeuta spočívá zejména ve velikosti stresu způsobeného transformativní zkušeností (Mezirow, 2008, s. 29).

Ovlivnění teorie transformativního učení pragmatismem učení spočívá v obrovském vlivu, který pragmatismus na edukaci v USA celkově měl, také mimo jiné v pragmatickém důrazu na „jazyk, zkušenost“, v pro pragmatismus typickém pedocentrismu, snaze o rozvoj osobnosti, „interaktivitě“ (Dvořáková, 2012, s. 63). Bez zajímavosti také není, že tvůrce této teorie, Jack Mezirow, působil, stejně jako dříve například John Dewey a William Kilpatrick, na Teachers College (učitelské koleji) Kolumbijské univerzity v New Yorku (Illeris, 2014, s. 5).

4 Role vzdělavatele v pragmatické filozofii a teorii edukace

Co plyne z principů pragmatické filozofie a teorie edukace pro roli vzdělavatele? Celkově je role vyučujícího oproti klasickému školství, kde učitel žákům suše vykládá látku, v pragmatické teorii edukace značně odlišná. Jak píše Dewey (1991c, s. 173) v článku *Zkušenost a výchova*, žáci by měli tvořit spíše sociální skupinu, společenství, než třídu v tradičním smyslu slova a učitel má být součástí této skupiny, má ji vést spíše zevnitř, a ne zvnějšku. Vyučující má ovšem výsadní postavení a odpovědnost za řízení prací žáků:

Učitelé by byli přítomní (*při aktivitách vedoucích ke vzdělání, pozn. autora*) jako kompetentnější, zkušenější členové společnosti, ale byli by přítomní jako spolupracovníci a spoluhráči – jako kamarádi – při dodržování pravidel hry anebo pracovní aktivity a při vytváření – spolu s dítětem – miniaturního světa jako jasného výsledku a odměny za jejich společnou aktivitu. (Dewey, 1998, s. 351)

Vlastní objevování toho, co bylo člověku neznámé, vlastní myšlení, které vede k rozšíření poznání či řešení problému, je v procesu učení velmi cenné, mnohem cennější a trvalejší, než když jsou poznatky přímo dodány z vnějšku (Dewey, 1932, s. 216–218). Učitel má podle Deweye povzbuzovat žáka k přemýšlení, k chápání souvislostí, k duševní aktivitě. Dodává, že ovšem nemá být pouze pasivním pozorovatelem, musí být účasten, „mít podíl v činnosti“. Role se pak mohou jakoby prohodit: „... učitel je žák a žák, ani o tom nevěda, je učitel – a celkem čím méně jsou si toho oba vědomi, že jeden vyučování udílí a druhý přijímá, tím lépe.“ (Dewey, 1932, s. 218)

Učitel tedy nestojí proti žákům, ale sám se může účastnit vzdělávacích aktivit, byť má při nich přeci jen jinou úlohu než vzdělávaný. Jak uvádí Dewey (1991a, s. 72–73), při aktivním zaměstnání, které se má stát „centrem školního života“, je určitý hluk a nepořádek v učebně přirozeně přítomný. Vyučujícímu také z větší části odpadá role udržovatele klidu, který by napomínal žáky – sociální kontrolu mají, až na výjimky, spíše provádět skupiny žáků, tlačí je k tomu nutnost spolupráce při činnostech (Dewey, 1991c, s. 172).

Učitel svým výkladem a učebnice svým textem nemohou nahradit aktivní živou zkušenost, nemohou nahradit praktické uplatnění vědomostí v životě. „Ruce, oči, uši a

vlastně celé tělo se stanou pramenem informací, zatímco učitel a učebnice budou jen na jedné straně východiskem a na druhé straně examínátorem.“ (Dewey a Deweyová, 1991, s. 111)

Dewey (1913/2010, s. 37–40) píše o duchu profesionality mezi učiteli. Jeden z jeho znaků je pro něj vědomí nutnosti neustálého studia dětí, metod, látky, které nikdy nekončí; potřeba zdokonalování a růstu je trvalá. Dalším ze znaků je prý přijetí zodpovědnosti, zodpovědnosti jako vůdci a částečně tvůrci veřejného mínění; existují i další znaky. Hlavní důvod, proč učitelé tehdy většinou neměli profesionálního ducha, vidí Dewey v chybějících podnětech; učitelé měli jen malou šanci vyjádřit se k sestavení výuky, k metodám a disciplíně; neměli možnost ve svém oboru ovlivnit cokoli, kromě své bezprostřední aktivity. Jako příklad uvádí Dewey, že někdy dostali připravené manuály s postupy na měsíc, týden či výjimečně i na každý den, podle kterých se mělo přesně postupovat. Jak říká, motivace a profesionální duch pak vyučujícím schází, učitelé by tedy měli mít zodpovědnost a kontrolu nad tvorbou výuky a metod (Dewey, 1913/2010, s. 37–40).

Učitel by měl mít podle Deweye mimo jiného nadšení pro předmět spolu se zájmem a dovedností sledovat a reagovat na odezvu ostatních. Nemusí být prvotřídním odborníkem ve všech předmětech, které vyučuje, neobyčejné zaujetí pro nějaký z nich však potřebuje, a toto zaujetí pak nakažlivě předává svým žákům (Dewey, 1938/2010, s. 35–36). Neměl by tedy být o jednu lekci před studenty.

Ku zdárnému vývoji osobnosti, pro úspěšné zvládnutí jakékoli profese, tedy i vzdělavatele, musejí být podle Deweye (1916/2010, s. 41–45) společně rozvíjeny dva faktory. Pojmenovává je efektivita a myšlení – efektivita spočívá v přesném, dobrém a efektivním provádění dané techniky, myšlení v pochopení smyslu činnosti, v jasném plánování, ve schopnosti tvořivosti. Myšlení lidé potřebují, jak uvádí dále, protože svět není stále stejný, činnost nemá vždy stejné podmínky a prostředí, a k přizpůsobení člověk potřebuje myšlení. Člověk je bytost myslící, myšlení podle Deweye nelze uniknout. Pokračuje, že pokud člověk vykonává práci rutinně, pak obvykle přemýšlí nad něčím jiným a jeho vnitřní život se pak rozchází s jeho aktivitou. Aby se člověk nestal pouhým fantastou a teoretikem, nebo nekompetentní osobou, aby dosáhl spojení přání a schopnosti jejich dosažení, je třeba neustále pěstovat v žácích rovnoměrně jak efektivitu, tak myšlení (Dewey, 1916/2010, s. 41–45).

Dewey (1991b, s. 161–165) píše, že škola se musí vyrovnat s neustálými společenskými změnami. Představa, že školy mohou být „zcela neutrální“ je podle něho neuskutečnitelná, utopická. Pedagogové by si dle Deweye měli „vybrat nové vědecké, technické a kulturní síly, které vyvolávají změny ve starém řádu“ a mají se stát spojenci těchto sil, mají napomáhat společenskému pohybu. Ale nesmějí si vybírat konkrétní stranu či dokonce sektu, ale skutečně pouze určitou společenskou sílu (Dewey, 1991b, s. 161–165).

Vyučujícím se věnuje také William James v *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals : Selectes essays* (poprvé vyšlo v roce 1899). Z psychologie (tehdejší) vyučujícím postačí znalost základních konceptů. Dodává, že znalost psychologie totiž vůbec nezaručuje, že z člověka bude kvalitní učitel. K tomu je třeba mít talent a osvojit si určité dovednosti, naučit se zaujmout a vzbudit ve studentech zvědavost (James, 1992, s. 717–718).

Dále James (1992, s. 719–721) ještě hovoří o přínosu vyučujících pro psychologii. Někteří učitelé prý cítí povinnost přispět psychologickému výzkumu, provádět pozorování podle vědeckých standardů. Tvrdí, že mnozí v tom možná najdou naplnění, pokud však vzdělavatelé po tomto netouží, neměli by k tomu v žádném případě být nuceni. Souhlasí s názorem, že role pozorovatele a učitele jsou do značné míry protikladné a mohou vést k vnitřním konfliktům. Vysvětluje, že učitel musí zohledňovat konkrétní žáky a být zúčastněný, pozorovatel potřebuje analyzovat a zobecňovat. Kvalita učitele navíc přímo nesouvisí s kvalitou jeho vědecké práce (James, 1992, s. 719–721).

Určitě se dá souhlasit s dříve uvedenou kritikou ohledně nedostatku autority učitele, což platí především u nejnižších stupňů vzdělávání. Ale jak uvádí Singule (2000, s. 37), podle Deweye dítě potřebuje vedení učitelů, kteří jsou zralejší, protože nedokáže samo určit důležité cíle, nemá tedy dělat všechno, co chce. Dodává, že učitel má spíše kontrolovat prostředí, ve kterém probíhá růst, než předávat hotové znalosti a vědomosti. Růst je chápán jako „zvyšování účasti rozumu na řízení života“ (Singule, 2000, s. 37). Výtka k nedostatku autority tedy platí především pro některé extrémně pedocentrické následovníky Deweye, spíše než pro něj, či jeho teorii samotnou.

Ve vzdělávání dospělých je možné nalézt u Lindemana podobné postoje jako u Deweye. Vzdělávání má probíhat v malých diskutujících skupinách, vzdělavatel by měl být průvodcem a podporovat diskuzi, ne udávat pevná pravidla, jeho role se blíží později

formulované roli facilitátora (Brookfield, 2001, s. 97). U Deweye se sice přihlíží k zájmům dítěte, konečné slovo k cílům edukace a k osnovám však žáci nemají. Brookfield uvádí, že u Lindemana je naproti tomu zpočátku typická nepřítomnost pevných osnov a obsahů, ty mají zcela určovat právě učící se dospělí, jejich zájmy, přání a zkušenosti. Říká, že vzdělavatelé mají dát vzdělávaným to, co vzdělávání sami chtějí. Později, koncem 2. světové války prý Lindeman postoje poněkud změnil, a navrhoval konkrétní cíle, které měly pomoci zachování demokratických společností. Sousedské diskuzní skupiny se měly zabývat hlavně otázkou vhodného hospodářského systému pro demokratickou společnost, dále otázkami jak bojovat proti rasové diskriminaci, jak demokratizovat edukaci a jakou roli má jejich zem hrát v zahraniční politice (Brookfield, 2001, s. 100–105).

U Mezirowovy teorie transformativního učení jsou v praxi důležité dobré vztahy mezi vzdělávanými a vzdělavatelem, jak píše Illeris (2014, s. 9–12). Doplnuje, že vědomí sebe sama, znalost potřeb a zájmů vzdělávaných, pěstování otevřenosti a upřímnosti, uvědomění si vztahů mezi prostředím a praxí, a kritická (sebe)reflexe tvoří předpoklady k vybudování takových vztahů. Dále hovoří o tom, že vzdělavatel slouží jako „iniciátor a facilitátor“, vzdělávání se soustředí kolem vzdělávaných, rozhodování a hodnocení tvoří jejich kolektiv. Také je částečně účastníkům vzorem a tuto roli se musí naučit zvládat (Illeris, 2014, s. 9–12).

Z výše uvedených věcí i z předchozích kapitol se dá zobecnit. Ve všech případech má vzdělavatel za úkol přizpůsobit obsah vzdělávání skupině vzdělávaných, s ohledem na jejich potřeby, možnosti a zájmy. U dětí méně, u dospělých výrazněji. V žádném případě nemá jen vykládat předem pevně danou látku, má vést lidi k přemýšlení. Má mít přátelský vztah se vzdělávanými, potřebuje se o nich dozvědět více než při tradičním vyučování. Má je podněcovat k aktivitě. U pragmatické pedagogiky především k pracovní aktivitě, o kterou by žáci samotní měli mít zájem, v pojetí Mezirowa a Lindemana pak k diskuzi. U Deweye i Lindemana má být vzdělavatel sám členem skupiny vzdělávaných, má se vzdělávání sám účastnit, i když má trochu jinou roli; u Mezirowa tento aspekt tak zdůrazněn není. Jako u tradiční edukace, i u pragmatické potřebuje vzdělavatel autoritu, avšak na tak často, podstatnou úlohu přebírá učící se skupina.

5 Závěr

V práci jsem chtěl poukázat na propojení mezi filozofií pragmatismu a teorií edukace, a představit její pokračovatele v pozdějších teoriích vzdělávání dospělých s důrazem na roli vzdělavatele. Pragmatická teorie edukace byla porovnána s tradičními teoriemi, především protože se proti nim sama ostře staví. Někdy jsou pozice tradiční pedagogiky v pracích představitelů pragmatismu a příbuzných teoretiků vzdělávání dospělých popisovány v krajnostech a zveličeně, aby byl tento kontrast nápadnější a zřetelnější. To platí často pak i pro kritiky pragmatické teorie edukace.

V práci jsem se zabýval spíše obecnějšími principy, než konkrétními přesnými návody či příklady. Pragmatická teorie edukace totiž vytvořila poměrně široký proud různorodých forem edukační praxe. Také se zdá prospěšnější hledat syntézu mezi pragmatickou teorií edukace a jinými školami, než ji aplikovat v čisté podobě, protože proti ní byla vznesena v některých ohledech oprávněná kritika, kterou by bylo vhodné zohlednit.

Jednotliví probíraní autoři se zabývají mírně odlišnými věcmi. Dewey reformoval především systém edukace na základní škole. Vše se mělo točit kolem aktivní činnosti. Důraz nebyl kladen na pevně dané osnovy, ale na potřeby a zájmy dítěte. Deweyův vliv na pedagogickou teorii a praxi byl – především ve Spojených státech, ale nejen tam – značný.

U Lindemana tvoří důležitou součást vzdělávání dospělých, vedoucího k osobnostnímu růstu, diskuze v malých skupinách, kde člověk informace nejen přijímá, ale sám se také aktivně účastní. Diskuzní metoda, kterou Lindeman prosazoval se dnes používá v mnoha oblastech. Na druhou stranu jeho důraz na neprofesní vzdělávání je dnes z větší části překonaný.

Mezirow rozlišil transformativní učení, které má způsobovat v člověku radikální změnu jeho referenčního rámce. Je však otázkou, objektivně těžko posouditelnou, jak často k takové změně dochází díky vzdělávání, jak moc se výsledky vyučování podle odvozených metod liší od výsledků běžného správného vyučování, a nakolik je to jen subjektivní dojem vsugerovaný během kurzů, které metody transformativního učení používají.

Role vzdělavatele se především v pojetí Mezirowa a Lindemana velmi blíží roli facilitátora. U Deweye a Lindemana nemá stát mimo skupinu vzdělávaných, ale má být její součástí. Pohledy na roli vzdělavatele byly rozebrány i u dalších autorů, i když je třeba explicitně sami nevyjádřili. Pro plnohodnotné uplatnění pragmatismu v edukaci je zřejmé

nezbytné mít možnost ovlivnit samotný obsah učiva, především s ohledem na jeho praktickou použitelnost a přirozený zájem účastníků, nejde jen upravit vyučovací metody. Vzdělavatel není tolik svázaný pevnými osnovami, které by určovala centrální autorita. Na druhou stranu musí poskytnout svobodu i vzdělávaným, ti přebírají část jeho tradiční role. Spoluurčují obsah vzdělávání a nepotřebují takové množství výkladu hotových informací, protože se spoléhají spíše na vlastní zkušenosti a vlastní aktivní poznávání. Vzdělavatel má vytvářet podmínky pro jejich aktivitu a podporovat ji.

Přínos pragmatického přístupu podle mne tkví v důrazu kladeném na praktickou činnost, k posunu, který dává naučeným znalostem a dovednostem zvýšený význam pomocí jejich využití v praxi. Podstatné je, že aktivita samotná, zvláště v případě her, by neměla být v edukaci cílem sama o sobě, má vést k růstu, podpoře myšlení i ke zvládnutí učiva. To, že se činnost odehrává ve skupině zase podporuje schopnost spolupráce a participace v demokratické společnosti. Především Deweyovy a Lindemanovy koncepce jsou s demokratickou společností těsně svázány. V tomto ohledu mají platnost i v dnešní době.

6 Soupis bibliografických citací

ARENDTOVÁ, Hannah. *Krize kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1994, 157 s. ISBN 80-204-0424-4.

BALDWIN, Bird T., 1911. William James' contributions to education. *Journal of Educational Psychology* [online]. vol. 2, issue 7, s. 369-382 [cit. 2015-04-18]. ISSN 0022-0663. Dostupné z: DOI: 10.1037/h0073687.

BENEŠ, Milan. *Andragogika: filozofie - věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001, 122 s. ISBN 80-86432-03-3.

BROOKFIELD, Stephen. Eduard Lindeman. In: JARVIS, Peter. *Twentieth century thinkers in adult & continuing education*. Second edition. London: Kogan Page, 2001, s. 94–112. ISBN 0749434082.

COUNTS, George S. Odváží se škola budovat nový sociální řád?. In: SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 153–158. ISBN 80-04-20715-4.

CROSS-DURRANT, Angela. John Dewey and lifelong education. In: JARVIS, Peter. *Twentieth century thinkers in adult & continuing education*. Second edition. London: Kogan Page, 2001, s. 63–76. ISBN 0749434082.

ČAPEK, Karel. *Pragmatismus čili filosofie praktického života*. Olomouc: Votobia, 2000 (reprint vydání: Praha: F. Topič, 1918), 63 s. ISBN 80-7198-299-7.

DEWEY, John. Professional Spirit among Teachers (1913). In: SIMPSON, Douglas J. a Sam F. STACK. *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 2010, s. 37–40. ISBN 0809385805.

DEWEY, John. The Educational Balance, Efficiency and Thinking (1916). In: SIMPSON, Douglas J. a Sam F. STACK. *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 2010, s. 41–45. ISBN 0809385805.

DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932, 503 s.

DEWEY, John. To Those Who Aspire to the Profession of Teaching (1938). In: SIMPSON, Douglas J. a Sam F. STACK. *Teachers, leaders, and schools: essays by John Dewey*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 2010, s. 33–36. ISBN 0809385805.

DEWEY, John. Škola a společnost. In: SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991a, s. 68–90. ISBN 80-04-20715-4.

DEWEY, John. Výchova a změny ve společnosti. In: SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991b, s. 161–165. ISBN 80-04-20715-4.

DEWEY, John. Zkušenost a výchova. In: SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991c, s. 166–177. ISBN 80-04-20715-4.

DEWEY, John. Vplyv pragmatizmu na výchovu. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998, s. 345–355. ISBN 80-88778-45-x.

DEWEY, John a Evelyn DEWEYOVÁ. Školy zítřka. In: SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 98–114. ISBN 80-04-20715-4.

DEWEY, John. *Rekonštrukcia liberalizmu: z politickej filozofie klasického pragmatizmu*. Bratislava: Kalligram, 2001, 678 s. ISBN 80-7149-281-7.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica* [online], Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 17, č. 1, s. 59-74. [cit. 2015-04-30]. ISSN 1803-7437. DOI: 10.5817/SP2012-1-4. Dostupné z: <http://is.muni.cz/publication/991803>

HOOKWAY, Christopher. Pragmatism. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition) [online], Stanford, CA: Stanford University, 2015 [cit. 2015-04-30]. ISSN 1095-5054. Dostupné z: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/pragmatism/>

ILLERIS, Knud. *Transformative learning and identity*. London: Taylor & Francis Group, 2014, 162 s. ISBN 978-0-415-83890-0.

JAMES, William. *Writings 1878-1899: Psychology, briefer course; The will to believe and other essays in popular philosophy; Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals; Selectes essays*. New York: The Library of America, 1992, 1212 s. ISBN 0-940450-72-0.

JAMES, William. Radikálny empirizmus. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998, s. 221–223. ISBN 80-88778-45-x.

KILPATRICK, William. Výchova a sociální krize. In: SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 151–152. ISBN 80-04-20715-4.

LINDEMAN, Eduard C. *The meaning of adult education*. Fifth Printing. New York: New Republic Inc., 1939, 222 s.

MEZIROW, Jack. An overview on transformative learning. In: SUTHERLAND, Peter a Jim CROWTHER. *Lifelong learning: concepts and contexts*. ed. publ. in paperback. London: Routledge, 2008, s. 24–38. ISBN 978-0-415-44305-0.

MIHINA, František. Charles Sanders Peirce. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998a, s. 53–57. ISBN 80-88778-45-x.

MIHINA, František. William James. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998b, s. 174–181. ISBN 80-88778-45-x.

MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998, 569 s. ISBN 80-88778-45-x.

NEWMAN, Michael. Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts. *Adult education quarterly* [online]. Washington, D.C.: American Association for Adult and Continuing Education, Vol.62(1), Feb. 2012. s. 36–55 [cit. 2015-04-05]. ISSN 1552-3047. DOI: 10.1177/0741713610392768. Dostupné z: <http://aeq.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0741713610392768>

NYÍRÓ, Miklós. Dewey and Rorty on Democracy and Education. *Pragmatism Today*

[online]. Central European Pragmatist Forum, 2013, Vol. 4, Issue 2, s. 91–98 [cit. 12.4.2015]. ISSN 1338-2799. Dostupné z: <http://www.pragmatismtoday.eu/winter2013/11%20Nyiro.pdf>

PEIRCE, Charles Sanders. Ako vyjasniť naše idey. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998a, s. 74–90. ISBN 80-88778-45-x.

PEIRCE, Charles Sanders. Princípy fenomenológie. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998b, s. 91–113. ISBN 80-88778-45-x.

PEIRCE, Charles Sanders. Základy pragmatizmu. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998c, s. 114–151. ISBN 80-88778-45-x.

RORTY, Richard. Čo je pragmatizmus. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998a, s. 495–505. ISBN 80-88778-45-x.

RORTY, Richard. Pragmatizmus je politický skrz-naskrz. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ, Emil. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. Bratislava: Iris, 1998b, s. 542–550. ISBN 80-88778-45-x.

SEMETSKY, Inna. Peirce and Education: An introduction. *Educational Philosophy and Theory* [online]. 2005, vol. 37, issue 2, s. 153-156 [cit. 2015-04-21]. ISSN 0013-1857. Dostupné z: DOI: 10.1111/j.1469-5812.2005.00106.x.

SHUSTERMAN, Richard. Pragmatism and Liberalism between Dewey and Rorty. *Political Theory* [online]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc: Aug., 1994, Vol. 22, No. 3, s. 391–413 [cit. 2015-04-21]. ISSN: 00905917. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/192101>

SILJANDER, Pauli. Educability and *Bildung* in Herbart's Theory of Education. In: SILJANDER, Pauli, Ari KIVELÄ a Ari SUTINEN. *Theories of Bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, s. 87–105. ISBN 978-94-6209-029-3.

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 197 s. ISBN 80-04-20715-4.

STEWART, David Wood. *Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar, Florida: R.E. Krieger, 1987, 289 s. ISBN 0-89874-936-0.

SUTHERLAND, Peter a Jim CROWTHER. *Lifelong learning: concepts and contexts*. ed. publ. in paperback. London: Routledge, 2008, 247 s. ISBN 978-0-415-44305-0.

ŠÍP, Radim. *Richard Rorty: pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*. Brno: Paido, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7315-171-3.

VIŠŇOVSKÝ, Emil. John Dewey. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1998a, s. 316–328. ISBN 80-88778-45-x.

VIŠŇOVSKÝ, Emil. Richard Rorty. In: MIHINA, František a Emil VIŠŇOVSKÝ. *Pragmatizmus: Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, Richard Rorty*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1998b, s. 487–494. ISBN 80-88778-45-x.

VIŠŇOVSKÝ, Emil. *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*. Bratislava: Veda, 2009, 286 s., ISBN 978-80-224-1104-2.